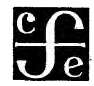
REBECA ANIJOVICH
MIRTA MALBERGIER
CELIA SIGAL

# Una introducción a la enseñanza para la diversidad

## Aprender en aulas heterogéneas

Prólogo de Alicia R. W. de Camilloni



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

MÉXICO - ARGENTINA - BRASIL - COLOMBIA - CHILE - ESPAÑA
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA - GUATEMALA - PERÚ - VENEZUELA

Primera edición, 2004
Primera reimpresión, 2007

Anijovich, Rebeca
Una introducción a la enseñanza para la diversidad : aprender en aulas heterogéneas / Rebeca Anijovich ; Mirta Malbergier ; Celia Sigal - 1a ed. 1a reimp. - Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2007.
128 p. ; 23x15 cm. (Educación y pedagogía)

ISBN 978-950-557-618-0

1. Educación. I. Malbergier, Mirta II. Sigal, Celia III. Título
CDD 371.3

Comentarios y sugerencias:
editorial@fce.com.ar
www.fce.com.ar



ISBN: 978- 950-557-618-0

Se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2007
en Grafinor S. A., Lamadrid 1576, Villa Ballester, Buenos Aires, Argentina.



Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

# Agradecimientos

Este libro es fruto de un trabajo en equipo, de una producción colectiva. Junto a nuestras voces se escuchan las de muchos docentes y directores, nuestros colegas, con quienes trabajamos a lo largo de estos años y que se atrevieron como nosotras a probar, a compartir sus dudas y a cambiar su modo de enfocar la tarea educativa para brindar mejores respuestas a la diversidad de sus alumnos en el contexto de las demandas actuales de la sociedad.

Un agradecimiento especial a Ester Chacham, quien nos mostró un camino y nos acompañó durante el trayecto con sabiduría y humildad, y a su equipo de colaboradoras.

También agradecemos a:

- Los docentes que nos formaron a lo largo de nuestras vidas.
- Raquel Ejgenberg, de Montevideo, por sus valiosos aportes en el capítulo de evaluación y a Simone Carlberg, de Curitiba, por sus interesantes ideas para el capítulo "El espacio que habla, muestra y enseña".
- Los docentes y al equipo de conducción de la Escuela primaria Natan Gesang por los materiales y ejemplos que nos permitieron ilustrar este libro.
- Marta Libedinsky por su permanente estímulo y apoyo.
- Roxana Levinsky por su minuciosa lectura del manuscrito y sus aportes.

A Dani y Leila, soñadores que construyen el futuro; a Jorge con quien comparto la vida; a mi hermana Alicia y a mis padres.

Rebeca

A Alberto, mi esposo; a mis hijos Ezequiel y Matías; a mis padres Ana y Miguel y muy especialmente a la gente de mi escuela.

Mirta

A mis padres, por haber entendido la fuerza de mi vocación; a Mario, por acompañarme en la ruta de la vida; a mis hijos, Ariel y Mijael, por aceptar mis ausencias desde el amor y a Betty, por estar siempre.

Celia

# Prólogo

En el terreno de las relaciones entre el aprendizaje y las diferencias individuales, un doble reconocimiento teórico se produjo en las últimas décadas en el campo de la pedagogía, la didáctica, la psicología del aprendizaje, la sociología de la educación y la política educacional. En el marco de diversas teorías, en primer lugar se comprobó el carácter altamente significativo que presentan las diferencias existentes entre los alumnos de una misma clase, en términos de obstáculos y posibilidades para el aprendizaje y, en segundo lugar, adquirió gran fortaleza la concepción de que la heterogeneidad de motivaciones, talentos y antecedentes culturales y sociales de los alumnos debía ser atendida cuidadosamente tanto para facilitar el mejor desarrollo de las diversas potencialidades de todos los alumnos como para asegurar la equidad en las oportunidades educativas. La conjunción de estas dos ideas no sólo recibió el interés de especialistas y docentes sino que dio origen a un firme compromiso teórico y práctico que se manifestó en el diseño e implantación de una cantidad de proyectos que encaran la cuestión en procura de soluciones efectivas.

No todos estos proyectos, sin embargo, persiguen los mismos objetivos. La diversidad puede ser encarada como una condición no deseable que debe ser superada a través de una enseñanza diferenciada que conduzca a restablecer la homogeneidad; o, por el contrario, como un rasgo que debe ser respetado, procurando el máximo despliegue de lo diferente que existe entre las personas. Se encuentran así propuestas pedagógicas en las que se recomienda adecuar la enseñanza especialmente a los distintos talentos, intereses o estilos de aprendizaje de los alumnos, tratándose, en algunos casos de conducirlos por diferentes caminos hacia unas mismas metas de aprendizaje y, en otros, de diversificar no sólo los caminos sino también las metas.

En ambos casos, se entiende que las acciones pedagógicas operan sobre los logros del aprendizaje y, consecuentemente, sobre la

autoestima de los alumnos. Los procedimientos elegidos, por lo tanto, son igualmente secuenciales y procuran afianzar, estimular y facilitar los aprendizajes y evitar frustraciones. Se parte del supuesto de que si todas las personas naturalmente desean tener éxito, la desmotivación que manifiestan algunos alumnos hacia ciertas tareas escolares debe tener su origen en fracasos reiterados, provenientes de la inadecuación de las prácticas docentes. Se interpreta, en consecuencia, que la falta de motivación no es la causa de problemas de aprendizaje sino su efecto. Entre los proyectos y las teorías, hay diferencias, en cambio, respecto de otras cuestiones y, fundamentalmente, acerca de si lo que corresponde es trabajar para alcanzar el máximo despliegue de lo que el alumno puede hacer como resultante de una cuota fija de potencial de talento que sólo un ambiente favorable podría desarrollar; o si, por el contrario, la cuota no es fija sino que debe ser concebida como un potencial de carácter incremental que en un ambiente favorable no encontraría límites de desarrollo. Esta divergencia da origen a respuestas didácticas radicalmente diferentes.

Otro problema surge de la necesidad de establecer un sistema de categorías para comprender y procesar didácticamente la diversidad. Encontramos hoy en la literatura especializada un conjunto de teorías que sirven de base y que clasifican de distintas maneras talentos, tipos de inteligencia, estilos de pensamiento y estilos de aprendizaje. Algunos de los proyectos se proponen atender al alumno según la categoría en la que lo clasifican para facilitarle el aprendizaje, en tanto otros persiguen la transformación de estilo propio del alumno en búsqueda de aquél que mejor sirva a los propósitos curriculares.

Como se ve, pues, el tema de la diversidad en la educación, que está ocupando un lugar central en reflexiones y proyectos pedagógicos, es motivo de estudios en profundidad y plantea cuestiones muy interesantes por su incidencia real en los resultados del aprendizaje escolar.

Este libro define su programa, como lo indica el título, como educación para la diversidad. Así pues, no sólo se orienta a respetar las diferencias sino que se propone desplegarlas. Sin embargo, no



opta por la presentación de una disyuntiva para la escuela y el docente entre la sumisión a lo distinto y la garantía de que los aprendizajes respondan al currículo común para todos. Más bien elige una postura de equilibrio entre ambos.

Pero no es éste un problema de fácil resolución. El aprendizaje es un proceso extremadamente complejo en razón de los innúmeros factores e interrelaciones entre factores que tienen impacto sobre él y que lo determinan. Cuando en este trabajo se define, además, a la clase como necesariamente heterogénea respecto de las características de los alumnos que la componen, es indudable que se adopta la posición de que la enseñanza debe ser asumida como una actividad también altamente compleja, sin posibilidad de simplificaciones que enmascaren una realidad no sólo variada sino también variable en el transcurso del tiempo. El trabajo didáctico, en estas condiciones, requiere extrema vigilancia teórica y práctica para lograr sus propósitos.

En este libro se ofrece un análisis fundamentalmente pedagógico y didáctico de la problemática y se propone un conjunto importante de orientaciones útiles a las instituciones escolares y los docentes que tengan la intención de encarar con seriedad el tratamiento de la diversidad. Se tratan en él los diferentes aspectos atinentes al tema: herramientas apropiadas para el diseño de proyectos de innovación en la escuela, consideraciones acerca del aprendizaje y los aprendices, el diseño de actividades didácticas, los problemas e instrumentos de evaluación en los proyectos de educación para la diversidad, las instalaciones escolares que contribuyen a llevar adelante y expresan el proyecto y, finalmente, la organización y funcionamiento de centros de aprendizaje en la escuela.

Sus autoras, las profesoras Rebeca Anijovich, Mirta Malbergier y Celia Sigal, vuelcan en este trabajo la importante experiencia que han desarrollado en este campo en la Argentina y en otros países de América Latina a partir del diseño y la implementación de un proyecto de gran alcance por el número de escuelas, docentes y alumnos intervinientes; y que, sometido a evaluación, demostró haber obtenido muy exitosos resultados. Este proyecto, centrado particularmente en la cuestión de la diversidad, plantea la puesta en acción

de una didáctica constructivista en la que el aprendiz debe ser activo, autónomo, organizado, reflexivo, creativo y cooperativo. Cualidades que los docentes también requieren en su tarea cotidiana de programar y enseñar, y para las cuales encontrarán en este libro muchas reflexiones y recomendaciones de gran interés.

Alicia R. W. de Camilloni

# Introducción

Este libro se estructuró articulando dos instancias decisivas para introducir una concepción educativa más rica y diversa: la innovación pedagógica llevada adelante en un grupo de escuelas y el comentario reflexivo sobre esas experiencias.

En un texto publicado por la OEI[1] acerca de las innovaciones educativas, se resalta el concepto de *oposición* o *ruptura* en tanto se vinculan en general y necesariamente con todo acontecimiento u ocurrencia novedosa. En efecto, renovar es cambiar algo y si se cree que algo debe ser cambiado es porque se piensa que ya no funciona como debería, o que no se obtienen los resultados pretendidos, o se desea obtener resultados diferentes. Las innovaciones, de que habla el texto citado, se caracterizan por su originalidad, su especificidad, su autonomía y su descentralización del sistema educativo. Justamente, esa ruptura y esos atributos son los que vamos a desarrollar en los capítulos que siguen.

Uno de los propósitos al escribir este libro fue compartir con los lectores la experiencia innovadora llevada a cabo por un conjunto de 23 escuelas de educación básica y media de América Latina.[2] A partir de 1996, hace ya ocho años, decidieron reorientar su enfoque pedagógico hacia una modalidad de enseñanza de *atención a la diversidad* que permitiera dar respuestas a las diferentes necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Si bien sabemos que la atención a la diversidad ha sido abordada ampliamente desde un

[1] ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, *Breve Manual para la Narración de Experiencias Innovadoras*, Madrid, 2003, p. 4.

[2] Escuelas participantes: Argentina: Bialik Devoto, Bialik (Santa Fe), Buber (Paraná), Gesang, Independencia (Tucumán), Ioná, Nordeau (Mendoza), San Martin (Córdoba), Scholem Aleijem Central, Weitzman; Brasil: Bialik (San Pablo), Gelman (Curitiba) Iavne (San Pablo), Hertzl (Belo Horizonte), Chvart (Recife), Steimbarg-Nordau (Río de Janeiro); Colombia: Colegio Unión (Barranquillas), Hetzl, (Medellin); Costa Rica: Weizman; Chile: Weizman; México: Colegio Israelita; Perú: León Pinelo; Uruguay: Instituto Ariel.

punto de vista teórico, sin embargo, en la práctica nos encontramos con escasa documentación y difusión acerca de experiencias concretas y sistemáticas en la cotidianeidad de las aulas.

Atendiendo a esas ausencias este libro intentará dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Existe una única manera de lograr un objetivo?
- ¿Todas las actividades que un docente propone deben ser realizadas por todos los alumnos?
- ¿Qué alternativas diferentes puede y debe brindar la escuela a aquellos alumnos que necesitan más tiempo, más ejercitación o diferente variedad de estímulos para aprender?
- ¿Cómo abordar en la escuela la educación de los alumnos talentosos, quienes frecuentemente deben esperar a que el resto de sus compañeros finalicen una tarea o aprendan un tema, sin que se les ofrezcan nuevos desafíos que les permitan seguir avanzando?
- ¿Cómo tomar en consideración la diversidad natural existente entre los alumnos -en términos de intereses, aptitudes, inteligencias, ritmos y estilos de aprendizaje, niveles de pensamiento, contextos socio culturales, entre otros- y transformarla en fuente y estímulo para nuevas formas de enseñar y aprender?

Formular estas preguntas nos condujo a cambiar nuestra mirada educativa, focalizándola en la diversidad y la singularidad. Plantearnos estos interrogantes permitió que se develara ante nuestros ojos aquello que era obvio para nosotros, pero sin embargo, por inercias y prejuicios que se arrastran, no era visto como de suma importancia en la práctica educativa en el aula: la heterogeneidad. Fue entonces que nos impusimos el desafío de hacernos cargo de esa diversidad de condiciones, capacidades e intereses de los alumnos y trabajar con ella en el día a día de la escuela.

Esta historia fue posible estudiando, aprendiendo, recibiendo formación de un equipo profesional del Centro de Tecnología Educativa de Israel y por sobre todas las cosas, haciendo y concretando



lo aprendido. Materializar esta experiencia innovadora no implicó sólo un cambio metodológico en términos de estrategias de enseñanza. Por el contrario, el cambio de enfoque nos obligó a echar una nueva mirada sobre los múltiples factores y referencias que intervienen en el acto educativo, además de buscar enriquecerse con los aportes de diferentes teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Hemos organizado este libro en consonancia con la permanente inquietud que nos anima de establecer un ida y vuelta entre la teoría y la práctica. En este sentido, el docente y el lector interesado encontrarán no solamente aquellos fundamentos teóricos que avalan nuestra práctica, sino una serie de ejemplos y herramientas útiles que lo ayudarán a introducirse en el campo del trabajo con la diversidad. Como este enfoque llama permanentemente a la creatividad e iniciativa de los maestros, es de esperar que estos instrumentos sean, al mismo tiempo, inspiradores de otros que recreen los que aquí ofrecemos.

El primer capítulo nos ubica en el contexto de la diversidad y de las aulas heterogéneas como núcleo básico del trabajo escolar. El segundo capítulo desarrolla las nociones de autonomía, metacognición y aprendizaje cooperativo, que están en el origen de la concepción de atención a la diversidad y son a su vez favorecedoras de la misma. El tercer capítulo aborda el modo de planificar e implementar la enseñanza en el aula heterogénea, enfatizando el uso de consignas auténticas y significativas. La idea central del cuarto capítulo es que si se enseña con un enfoque diferente, se vuelve imprescindible cambiar el modo acostumbrado de evaluar los aprendizajes. Por tal motivo se explica qué es la *evaluación alternativa* y se ofrecen ejemplos de herramientas relacionadas con este tipo de evaluación. En el quinto capítulo exponemos el concepto de *entorno educativo,* como aquel que permite y sostiene el trabajo con la diversidad y posibilita la organización adecuada del espacio, del tiempo y de los recursos al servicio del aprendizaje. El sexto capítulo ofrece al lector un ejemplo de un *centro de aprendizaje,* como proyecto de aprendizaje autónomo. En el epílogo hemos incluido testimonios de docentes, cuyas voces ilustran desde el aula sus modos de poner en marcha y hacer suyos el enfoque de la enseñanza para la diversidad.

El contenido de este libro es fruto de la labor y la reflexión crítica sobre lo realizado hasta ahora, sabiendo que en educación como en cualquier otra disciplina no existen prácticas acabadas, y que un objeto de estudio presenta múltiples entradas para ser pensado y mejorado. Decidimos relatar esta experiencia porque creemos profundamente en lo que hacemos diariamente en nuestro trabajo, compartiendo, mostrando, abriendo las puertas de las aulas y de las escuelas, preguntando, escuchando, reconociendo lo que nos diferencia y lo que nos agrupa.

Hemos recorrido y compartido un largo camino de trabajo con alumnos, docentes, directores, padres y con la comunidad educativa toda llevando a la práctica lo que planteamos en la teoría. Desanudamos nudos y nos encontramos con otros más difíciles, enlazamos ideas y nuevas preguntas nos asaltan, proponemos soluciones y más retos nos convocan. De eso se trata el aprendizaje.



# La educación para la diversidad: un enfoque pedagógico

> La educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar "teorías del aprendizaje" al aula ni de usar resultados de "pruebas de rendimiento" centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar la cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura.
>
> JEROME BRUNER[1]

Hay aquí un hecho evidente, comprobable con facilidad desde el sentido común: los seres humanos diferimos unos de otros no ya sólo en su aspecto físico sino esencialmente desde un punto de vista psicológico, social y cultural. Más allá de la particular carga genética con la que nacemos en el seno de un genoma que nos define como especie, cada uno de nosotros transita por el mundo construyendo una historia propia que nos hace diferentes de nuestros prójimos, aunque no dejemos de compartir aquellos rasgos básicos en que nos reconocemos como humanos.

Sin embargo, cabe preguntarse por qué en general la escuela no tomó en cuenta ese dato tan "obvio" de la realidad, el hecho que salta a la vista de que los procesos de diferenciación e individuación son constitutivos de lo humano.

Intentemos dar una primera aproximación a esa pregunta ejemplificando con una fábula:

LA ESCUELA DE LOS ANIMALES

Cierta vez, los animales decidieron hacer algo para afrontar los problemas del "mundo nuevo", y organizaron una escuela. Adoptaron un

[1] J. Bruner, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1997, p. 62.

currículo de actividades consistentes en correr, trepar, nadar y volar, y para que fuera más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El Pato era un estudiante sobresaliente en la asignatura "natación", de hecho superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en "vuelo", pero en "carrera" resultó muy deficiente. Como era de aprendizaje lento en "carrera" tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la "natación". Pero la mediocridad se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido, salvo como es natural, al Pato.

La Liebre comenzó el curso como la alumna más distinguida en "carrera", pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La Ardilla era sobresaliente en "trepar", hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de "vuelo", donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último, se enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces la calificaron con "6" en trepar y con "4" en carrera.

El Águila era un "chico problema", y recibió muchas malas notas en conducta. En el curso de trepar superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta el final de la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año, una Anguila mediocre, que podía nadar sobresalientemente, y también correr, trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla a la mejor alumna.

G. H. Reavis

La fábula nos habla de cómo se enseña en la escuela para hacer frente a las dificultades del mundo, la manera de organizar un curriculum común "para que sea más fácil enseñarlo" a todos los alumnos. En esta escuela la expectativa pedagógica de máxima era alcanzar la *mediocridad*. Por tal motivo, los alumnos con capacidades sobresalientes en diferentes áreas de aprendizaje debían esforzarse para lograr la *mediocridad*, aun a costa de disminuir su rendimiento en aquellas capacidades en las que descollaban especialmente. Otros alumnos, sobre-exigidos para aprender dicho curriculum común, llegaban a enfermarse, o sufrían un colapso nervioso. Finalmente, ¿quién logró destacarse en esa escuela? Aquel



alumno que sacó el mejor promedio de mediocridad de un programa de estudios que ensalzaba el término medio en tanto facilitaba la enseñanza. ¿Fantasía? ¿Realidad? ¿Sólo un banal juego de la imaginación o por el contrario, una verdadera fábula en cuanto es un "relato que oculta una enseñanza moral bajo el velo de una ficción"?[2]

Preguntémonos entonces en qué consiste esa *enseñanza moral* que "La escuela de los animales" se propone transmitirnos.

En primer lugar, la fábula nos remite a una realidad que es la que reina mayoritariamente en las escuelas: un currículum único para todos los alumnos, una escuela dividida por grados donde el criterio de agrupamiento es la edad, variable a partir de la cual se establecen etapas y ciclos educativos, contenidos curriculares, metodologías, sistemas de evaluación, conformando así una secuencia de desarrollo ordenado y normalizado de la educación. Pero, ¿es esta modalidad de organización escolar la única posible, o será que por estereotipada y por estar tan extendida se nos impone naturalizada como la forma correcta y necesaria de encarar la educación?

La escuela tradicional, tal como la conocemos actualmente, es una institución nacida con el surgimiento de los estados nacionales modernos, con la expectativa de que, por medio de la educación, se lograra integrar a la cultura nacional a poblaciones dispersas y diferenciadas económica, social y culturalmente, y a grandes masas de inmigrantes, y de formar a los ciudadanos que debían participar crecientemente en la vida política.[3]

Es por ello que, desde su misma creación, las escuelas recibieron un mandato homogeneizador dentro del cual, para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, se implantó el modelo de *graduación por edad*, cuyo propósito fue hacer gobernable la natural heterogeneidad etaria y organizar los niveles de instrucción. Pero entonces

[2] *Diccionario Pequeño Larousse ilustrado*, Buenos Aires, Larousse, 1964.

[3] D. Filmus (comp.), *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis-Norma, 1994, p. 68.

la homogeneidad traspasó sus límites de ordenamiento pedagógico y se transformó en serialización, en un rasero nivelador que anulaba toda diversidad captable simplemente por el sentido común, y negaba de hecho la filosofía que recalca la importancia del individuo, su libertad y autonomía, a tal punto que estos valores desaparecieron de las prácticas docentes por la pretensión de universalización homogeneizadora.

¿En qué lugar quedó el alumno, inserto en un sistema que anula la individualidad y la particularidad que lo constituyen como un ser único y diferente a todos los demás? Si recordamos nuestra fábula: algunos animales -los alumnos- perdieron la posibilidad de mantener sus capacidades sobresalientes, otros sufrieron colapsos nerviosos, otros se enfermaron, y sólo se destacaban los que lograron la mediocridad. ¿Qué sucede, entonces, con el alumno en una escuela así, afectado en su autoestima, habida cuenta de que su desarrollo afectivo y la motivación intrínseca al aprender es tan importante como el mismo desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos? Es sabido que los seres humanos son curiosos por naturaleza y disfrutan el aprendizaje, pero pierden el entusiasmo cuando se los somete a situaciones en las cuales se despiertan emociones negativas muy intensas, tales como el sentimiento de inseguridad, la preocupación por el fracaso, el miedo al castigo físico, al ridículo y a la humillación.

Volviendo a la fábula "La escuela de los animales", se nos plantea otra cuestión: esa escuela había sido creada para dar respuesta a las necesidades del *Mundo nuevo*, acerca de las cuales el texto no nos informa. En cambio, sí sabemos con qué propósito fue creada la institución escuela que nosotros conocemos. ¿Acaso cumplió ella los objetivos que se había propuesto?

No totalmente: en lugar de éxito se obtuvo fracaso, ya que si bien se produjo la universalización del Derecho a la Educación, en dicho proceso se tomaron como prioritarios los aspectos más uniformes del sistema educativo, bajo la consigna de "dar lo mismo a todos", incrementándose así la cantidad de alumnos que "fracasaban" en sus aprendizajes.



Tal como dice Perrenoud[4] si se brinda "la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, sólo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten".

Asistimos entonces a un cambio de paradigma: se redescubre y acepta en los nuevos planteos educativos que los seres humanos se caracterizan por la diversidad existente entre ellos, y esa diversidad no sólo es consustancial a la historia de la humanidad, sino que también es positiva y enriquecedora.

Nos encontramos ante un desafío importante: ¿cómo atender a esa diversidad natural desde los sistemas educativos? Porque, si por una parte, es fundamental seguir apostando fuertemente a la universalización de la educación y a extender la igualdad de oportunidades; por otra, es necesario que en el seno de los sistemas educativos *lo diverso* sea tratado adecuadamente, diferenciando positivamente a fin de *dar a cada cual lo que realmente necesita,* sin descuidar aquello que se considera común a todos.

En definitiva, la *enseñanza moral* que deja la fábula en relación a los humanos es que una educación que nos englobe a todos debe posibilitar el acceso sin restricciones al conocimiento, las técnicas y los valores básicos de igualdad de condición, libertad de realización y de justicia sin privilegios; pero para que esto sea posible debe atender y profundizar el respeto por la diversidad y el reconocimiento de la individualidad como un factor esencial del proceso educativo.

## *Las reformas educativas y la atención a la diversidad*

En distintos países han surgido movimientos de reforma educativa que, cuestionando lo rutinario y los preconceptos que operan en la escuela graduada, el currículum y las prácticas docentes unificados,

[4] P. Perrenoud, *La construcción del éxito y del fracaso escolar,* Madrid, Morata, 1990, p. 234.

han dado paso a otro enfoque, en el cual se sostiene que esas diferencias deben ser respetadas.

Veamos a modo de ilustración cómo se conceptualiza este cambio profundo en dos países de habla española:

- Argentina
  La diversidad: factor de enriquecimiento de las experiencias formativas.

> Para la escuela, trabajar con la diversidad, supone reconocer que todos somos diferentes: los alumnos, los docentes, el personal de maestranza, los padres [...] Esta constatación, invita a revisar la idea por la cual, desde un patrón de qué es lo normal o estándar, se definen quiénes son los parecidos o diferentes.
>
> [...] Trabajar con la diversidad, significa respetar las diferencias sin olvidar nunca que la escuela asume la responsabilidad de garantizar *un horizonte de igualdad para todos.*
>
> [...] La escuela debe apostar a la capacidad de cada alumno, de tal manera que cada uno pueda encontrar su lugar; no necesariamente el mismo lugar para todos, sino un lugar formativo equivalente para todos, que llega a hacerlo precisamente en tanto acepta diversificarse [...] Lo diferente de los alumnos son sus puntos de partida, producto de sus experiencias anteriores, y sus estilos para acercarse al conocimiento; lo que tienen de igual es su derecho a aprender.
> (*Pre-diseño curricular para la Educación General Básica - Marco general,* Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires - Secretaría de Educación - Dirección de Curriculo - 1999 pp. 46-47.)

- España
  La individualización de la enseñanza como objetivo para todos los alumnos.

> Se ha dicho ya varias veces que la preocupación por conseguir un aprendizaje y un progreso adecuado *debe alcanzar a todos los alumnos.* Ello sólo es posible desde la preocupación por individualizar la enseñanza, intentando en todo momento que cada cual alcance, de acuerdo con sus posibilidades, las capacidades propias de la educación escolar (véase el documento *Orientación y Tutoría*). Para ello la estrategia no es ofrecer lo mismo a todos, sino actuar diferentemente, dando más ayuda a quien más lo necesita y utilizando si es preciso métodos y estrategias docentes diferentes y ajustadas a cada caso.
> (*Educación Primaria: Adaptaciones Curriculares.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa - Internet.)



## *El aula heterogénea como núcleo básico en la atención a la diversidad*

La noción pedagógica que posibilita la implementación del nuevo paradigma de la diversidad, y también la integración de los individuos a la sociedad es la de *aula heterogénea.* Ella es el núcleo básico de organización de la escuela, en la que se producirán todos los procesos de aprendizaje de los alumnos.

El concepto de *aula heterogénea* no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras.

En el esquema que sigue, tomado de Brikner *et al*,[5] podemos apreciar la variedad de factores que crean la heterogeneidad en el aula:

[5] R. Brikner *et al.*, "La enseñanza adaptativa en el aula heterogénea", en: Rich, Israel y Ben-Ari, Rachel (comps.), *Estrategias de enseñanza para el aula heterogénea,* Israel, Mimeo en español, 1994.

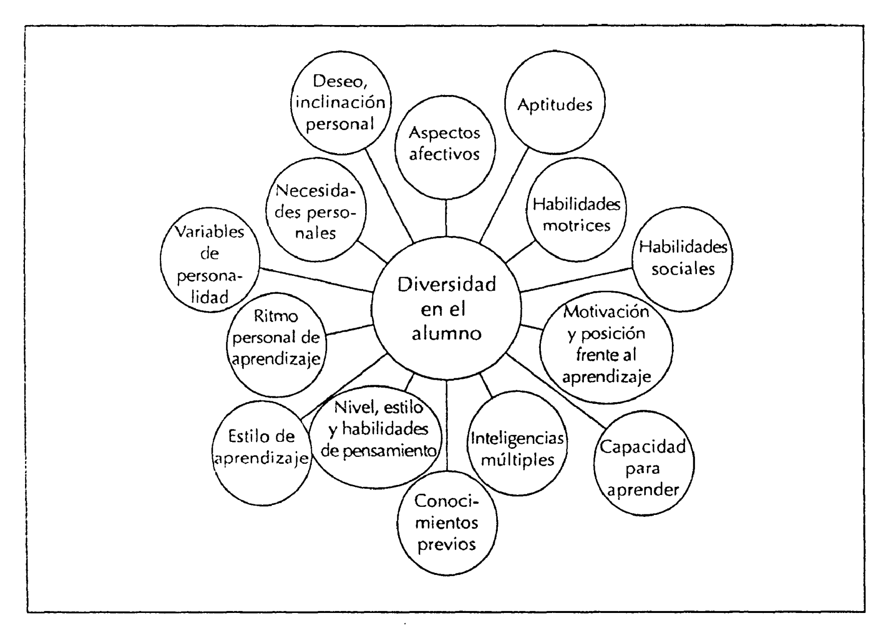



GRÁFICO 1.1. *Variedad de factores que crean la heterogeneidad en el aula*
*Fuente:* Brikner *et al.*

Esta diversidad de factores, que entran en juego cuando observamos la actividad educativa, permite que el aula pueda ser pensada de manera homogénea de acuerdo con criterios como los objetivos a alcanzar en un área del conocimiento o la capacidad de aprendizaje de los alumnos, pero también que sea considerada en su diversidad si reparamos en la diferencia específica de los individuos. Así, en un aula en la que se enseña arte, se tratará de homogeneizar un nivel básico de competencia, destrezas técnicas y aplicación a la tarea, pero seguramente tendremos heterogeneidad en lo referente a las implicaciones, inclinaciones, imaginarios, estilos de aprendizaje y de pensamiento por parte de cada alumno. De este modo, un mismo alumno puede obtener resultados diferentes e inclusive niveles de logros variados en asignaturas distintas, contemplando asimismo condiciones de aprendizaje diversos. Por lo antedicho, nunca será posible crear un agrupamiento totalmente homogéneo donde se desestime la particularidad, ya que las características individuales de



cada aprendiz que influyen sobre los procesos de aprendizaje superan la cantidad de posibles criterios para formar agrupamientos.

Además, la formación de agrupamientos homogéneos de alumnos basados en su capacidad cognitiva, sólo allanan el logro de algunos objetivos pertenecientes a ese área, pero a la vez impiden alcanzar otros tantos objetivos correspondientes al mismo dominio, quedando excluidos muchos logros a nivel social, personal y afectivo, que también son parte importante de los objetivos generales que se propone la escuela.

Por lo tanto, siendo la heterogeneidad la regla, y no la excepción, pierde fundamento el principio según el cual debe existir un programa único, general y obligatorio para todos los alumnos, ya que su hechura sólo respondería a las potencialidades de una construcción abstracta -el alumno promedio de los programas oficiales- pero carecería de respuestas pedagógicas eficaces para las necesidades concretas y más complejas de los alumnos de carne y hueso. Entonces, para lograr una enseñanza más atenta a lo que en realidad sucede en el aula, en lugar de intentar crear agrupamientos homogéneos que alientan la mediocridad, es indispensable respetar la heterogeneidad como una realidad existente en todos los grupos humanos, recayendo sobre los docentes la tarea de planificar la enseñanza utilizando estrategias variadas y adaptadas a las condiciones y posibilidades de los diversos alumnos.

De acuerdo con lo que venimos diciendo, la enseñanza que sigue los lineamientos comprendidos en la noción-marco de ***aula heterogénea*** y la atención que allí se procura al desarrollo de la diversidad tienden a la optimización del aprendizaje y a que cada alumno obtenga el mejor nivel de logros posible. En estas aulas, todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social.

El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada individuo como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque sociohumanista de la educación, no existe

contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad.

## *Objetivos de una enseñanza que atiende a la diversidad*

La atención a la diversidad en la enseñanza supone una postura educativa que adjudica a la escuela la responsabilidad de responder a las diferencias por medio de la adaptación del entorno educativo a las necesidades de los alumnos y a las exigencias de los planes de estudio. Este enfoque ubica al alumno en el centro del proceso educativo, ofreciéndole una modalidad de enseñanza adaptada a sus peculiaridades y posibilidades, a fin de conducirlo -atendiendo a aspectos de su singularidad como estudiante- al logro de los objetivos propuestos por la escuela en particular y por la sociedad en general.

| |
|---|
| ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA<br>El docente adapta la enseñanza por medio de una amplia gama de recursos, métodos y procesos. |

↓

| |
|---|
| marco organizativo básico:<br>AULA HETEROGÉNEA<br>Los alumnos son diferentes entre sí en su personalidad, inteligencia, intereses, aptitudes, base cultural, entre otros. |

La enseñanza para la diversidad tiene como finalidad el avance y desarrollo de los alumnos en tres áreas centrales: *la cognitiva, la personal* y *la social*. En la primera, se propone el avance de todos los alumnos partiendo de los objetivos educativos correspondientes a los sistemas educativos nacionales, diferenciando entre *objetivos básicos,* de alcance universal y *objetivos diferenciados,* diseñados en función de la diversidad que existe entre ellos. Se tiende al logro de resultados de aprendizaje que impliquen el incremento de los conocimientos y el desarrollo de estrategias de pensamiento y competencias reflexivas en las distintas asignaturas que se estudian en la escuela.

En el *área personal,* este enfoque aspira a que el alumno adquiera habilidades para el aprendizaje autónomo, que se responsabilice por su propio aprendizaje, que construya una imagen positiva de sí mismo, y que consiga expresarse creativamente en una variedad de campos en función de sus inclinaciones y preferencias. Otro objetivo a lograr es que el alumno aumente su interés por aprender y lo haga placenteramente.

Finalmente en el *área social,* lo importante es que se puedan formar alumnos participativos, sensibles y respetuosos hacia los demás, y activamente comprometidos con el progreso de su sociedad.

Como colofón podemos observar cuáles son las competencias educativas requeridas por la sociedad actual mencionadas en el siguiente cuadro.[6]

CUADRO 1.1. *Competencias y habilidades que es importante desarrollar y evaluar en el alumno*

| |
|---|
| *Competencias y habilidades cognitivas* |
| * Resolución de problemas * Pensamiento crítico * Pensamiento lógico * Invención / creatividad * Expresión escrita y oral * Definición de temas de investigación * Formulación de preguntas * Uso eficiente del conocimiento * Elaboración del conocimiento, integración y organización * Formulación de hipótesis de investigación * Observación * Uso correcto de recursos * Presentación de datos en forma interrelacionada * Extracción de conclusiones * Elaboración de juicios / Evaluación. |
| *Competencias y habilidades metacognitivas* |
| *Planificación del desarrollo de la actividad * Elección de la estrategia adecuada * Supervisión de la comprensión * Evaluación de la efectividad de la estrategia * Activación de estrategias correctivas * Reflexión * Auto-evaluación, *otras. |

*continúa*

[6] Birenbaum, Menucha, *Alternativas en la evaluación de logros,* Tel Aviv, Mimeo, 1997, p 24.

*continuación*

| *Competencias y habilidades sociales* |
|---|
| * Relación con el entorno * Habilidad para el diálogo y debate * Capacidad de convencimiento * Liderazgo * Capacidad de trabajo en equipo * Capacidad de escucha * Cooperación * Respeto al prójimo, *otras. |
| *Competencias y habilidades para la administración de recursos* |
| * Búsqueda de conocimiento relevante * Administración del tiempo * Búsqueda de colaboración,*otras. |
| *Competencias y habilidades individuales* |
| * Toma de iniciativa * Curiosidad, apertura * Capacidad de sobreponerse a situaciones de frustración * Asunción de responsabilidades * Creencia en sus capacidades personales * Autonomía * Constancia * Capacidad de concentración * Adaptación a los cambios, *otras. |

## *Adaptación de la enseñanza a las diferencias de los alumnos*

El principio básico que se aplica en la enseñanza para la diversidad en las escuelas es el *proceso de adaptación recíproca* que debe realizarse entre el *aprendiz*, que es a la vez individuo y miembro de un grupo, y el *entorno educativo*, para propiciar modificaciones y aprendizajes a partir de la situación inicial del alumno.

¿Cómo realizar las *adaptaciones recíprocas* entre el alumno y el entorno de modo que todos los alumnos, diversos entre sí, aprendan y progresen? ¿Qué se requiere?

En principio, para realizar dichas adaptaciones debe llevarse a cabo un *proceso de diagnóstico*, lo más preciso posible. Con los datos obtenidos en el diagnóstico, el docente deberá tomar ciertas decisiones. Por ejemplo, seleccionar los materiales de estudio, precisar las estrategias de enseñanza a aplicar y en qué marcos organizativos (en forma individual, en parejas o en grupos) proponer el trabajo, así como también ayudas a ofrecer durante el proceso de aprendizaje.



Es importante señalar que no sólo el docente es responsable por los procesos de diagnóstico y adaptación, sino que también el alumno deberá involucrarse en dichos procesos, en tanto se le ofrezca una variedad de contenidos, materiales, fuentes de información y estrategias de aprendizaje entre los cuales él mismo podrá optar, eligiendo aquellos que considere más adecuados para llevar adelante la tarea.

Una vez realizado el diagnóstico, y adaptada la enseñanza a las circunstancias y realidades de los alumnos, estos llevarán a cabo su aprendizaje, para luego evaluar sus logros. La evaluación ofrecerá entonces nueva información, sirviendo a su vez de diagnóstico para nuevas adaptaciones y nuevos aprendizajes, y así sucesivamente.

El siguiente cuadro[7] describe el proceso de adaptación de los objetivos educativos y de aprendizaje, y las variadas posibilidades que ofrece.

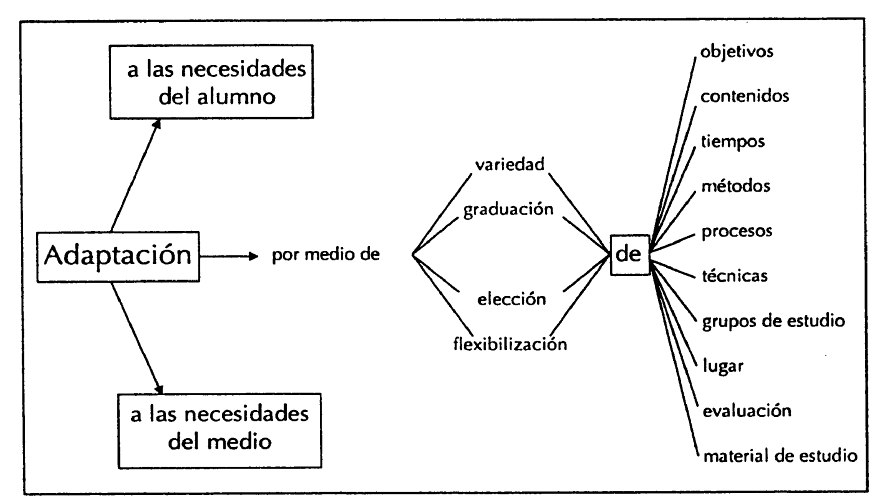



GRÁFICO 1.2. *Procesos de adaptación de los objetivos de aprendizaje*

Atender a la diversidad supone tomar decisiones políticas y pedagógicas; implica debatir y lograr consensos acerca de qué es lo común que todos los alumnos deben aprender, y utilizar estrategias diferen-

[7] R. Brikner, ob. cit.

ciadoras para que todos ellos logren el dominio de lo básico en una medida aceptable. Por consiguiente, una pedagogía de la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar. Será éste el gran desafío del presente y del futuro para las escuelas y los docentes: conducir la enseñanza ampliando y distribuyendo la atención entre una multiplicidad de situaciones educativas, es decir, aguzar el talento pedagógico para que cada alumno aumente sus habilidades junto con sus capacidades valorativas y reflexivas en función de sus posibilidades o necesidades, para lo cual deberán utilizar variados recursos que estimulen el trabajo independiente y propiciar el aprendizaje de la cooperación entre los estudiantes.[8]

[8] J. G. Sacristan, "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", en: Alcudia, Rosa *et al., Atención a la diversidad*, Barcelona, Graó, 2000.



# El aprendizaje en la diversidad: autonomía y cooperación

> No hay nada mágico en el trabajo en grupo. Algunos tipos de grupos facilitan el aprendizaje de los alumnos y mejoran la calidad de vida en el aula. Otros entorpecen el aprendizaje y provocan insatisfacción y falta de armonía en la clase. Para manejar con eficacia los grupos de aprendizaje, el docente debe saber qué es y qué no es un grupo cooperativo.
>
> DAVID JOHNSON, *et al.*[1]

Tal como planteamos en el capítulo anterior, una enseñanza que atienda a la diversidad debe responder al desafío que supone brindar a cada alumno en particular la atención necesaria a fin de contemplar y satisfacer sus posibilidades y necesidades educativas con variados recursos que estimulen el desarrollo de habilidades para facilitar una enseñanza autónoma y un aprendizaje cooperativo.

Estudiar de esta manera ayuda porque:

- Es bueno trabajar en grupo para poder consultarnos. (Sabrina M.)
- Hay veces en que elegimos el trabajo y otras en las que la maestra nos dice qué tenemos que hacer. (Joaquín R.)
- Nos gusta elegir con qué podemos trabajar. (Diego F.)
- Aprendo más preguntando a otras personas y no sólo a la maestra y porque también puedo buscar material en muchos libros o en Internet. (Daniela K.)
- Cuando reflexiono pienso cómo trabajé, qué hice bien y qué hice mal, qué disfruté, qué no me gustó y qué puedo hacer para mejorar. (Sergio Z.)

[1] D. Johnson, R. Johnson y E. Holubec, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

Estas frases corresponden a alumnos de 5° y 6° grado de varias escuelas en las que se implementa el enfoque educativo de la atención a la diversidad. Ellas nos hablan de niños en proceso de desarrollo de su autonomía, de su capacidad de elección, de niños que aprenden cooperativamente y reflexionan sobre su hacer y aprender.

### *Autonomía*

Entendemos el aprendizaje autónomo como aquel en el que el alumno, en interacción con otros, puede decidir dentro de ciertos límites, acerca de su propio proceso de aprendizaje y cómo orientarlo. Adquirir competencias para lograr el aprendizaje autónomo prepara al alumno para la toma de decisiones responsables, para reflexionar críticamente sobre su hacer y para interactuar con otros en la construcción de nuevos conocimientos. Significa tener las herramientas necesarias para alcanzar un determinado propósito en el aprendizaje y la capacidad estratégica de saber cuándo y cómo utilizarlas. Esto favorece que el alumno asuma como propio el placer por aprender, el deseo de saber más, la capacidad de asombro aunada a un despertar de la curiosidad y el impulso hacia la autorrealización y afirmación de sí mismo.

Como nos lo indica Hans Aebli,[2] psicólogo y pedagogo, hablar de aprendizaje autónomo implica -además de enfocar de modo diferente la enseñanza del currículo- la potencialidad de utilizar los conocimientos y la iniciativa personal más allá del ámbito escolar, con el propósito de:

- *Aprender más:* la idea es lograr que el alumno continúe aprendiendo por sí mismo, atendiendo a sus propios intereses más allá de las exigencias escolares;
- *Prepararse para el mundo del trabajo:* la vida laboral moderna, con las presiones ejercidas por los cambios tecnológicos y de mercado, exige una constante adaptación por parte del trabajador, quien deberá estar en continua formación y actualización profesional.
- *Poder responder a las obligaciones de la vida ciudadana y privada:* en este sentido, al propiciar el desarrollo de habilidades para aprender en forma autónoma, la escuela está preparando a los alumnos para responder a las nuevas formas de organización familiar y social.
- *Enriquecer el tiempo libre:* la necesidad de aprendizaje permanente alcanza a todos los ámbitos de la vida social. También la organización del tiempo libre demanda nuevos conocimientos para un disfrute creativo y una mejor calidad de vida.

[2] H. Aebli, *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo,* Madrid, Narcea, 1991.



### Características de un aprendiz autónomo

El siguiente listado nos proporciona una serie de características que podemos reconocer en un aprendiz autónomo:

- Tiene una imagen positiva de sí mismo y asume responsabilidades.
- Es capaz de identificar sus necesidades de aprendizaje.
- Establece objetivos acordes con dichas necesidades y utiliza estrategias efectivas para lograrlos.
- Puede optar por diferentes alternativas y actuar en consecuencia.
- Planifica el camino más efectivo para lograr esos objetivos.
- Autorregula su aprendizaje atendiendo a su propio ritmo, capacidades, necesidades, fortalezas, debilidades y estrategias de trabajo.
- Aprende a administrar su tiempo.
- Se permite solicitar la colaboración de los otros en cualquier etapa del proceso.
- Continúa aprendiendo aún sin control externo.
- Funciona como socio de su propia evaluación, tanto de los procesos como de los productos.
- Tolera situaciones de incertidumbre.

- Está abierto a realizar nuevas experiencias relacionadas con su aprendizaje.
- Cuando no logra resolver una tarea exitosamente, está dispuesto a revisar y modificar objetivos y estrategias.
- Tiene un alto desarrollo del pensamiento crítico.

## Estrategias docentes en relación con el aprendizaje autónomo

¿Qué podemos hacer los docentes para favorecer el desarrollo de la autonomía en nuestros alumnos?

- Incentivar a los alumnos para que se informen acerca del plan de actividades diario y/o semanal, y aprendan a organizar y administrar su tiempo.
- Plantear actividades que exijan la resolución de un problema o la búsqueda de una alternativa a dificultades de la vida real.
- Informar y hacer partícipes a los alumnos del diseño del plan de trabajo, para que determinen las técnicas a utilizar, secuencien los distintos pasos de la tarea, decidan las estrategias a emplear y organicen su propio tiempo.
- Evaluar junto con los alumnos el cumplimiento de la planificación que han realizado.
- Organizar las tareas con variedad de consignas y materiales, en diferentes espacios y diversos marcos organizativos (individuales, por parejas, en grupos u otras formas asociativas).
- Elaborar grillas para el autocontrol del proceso de aprendizaje por parte de los propios alumnos.

Se trata de que aprendan a elaborar su propio saber, ayudándolos a encontrar los recursos necesarios para avanzar en su maduración personal. Lev Vygotsky, psicólogo ruso, afirma que la cognición se inicia en situaciones sociales en las que el niño comparte responsabilidad con un adulto en la ejecución de una tarea. El apoyo de éste, que al principio es intenso, se va replegando a medida que



aumenta la capacidad del niño para desempeñarse por sí mismo. De modo que, es muy importante plantear actividades que permitan al aprendiz establecer estrategias de planificación y búsqueda, ya que posibilitan el desarrollo de su iniciativa y autonomía personal.

## Capacidad de elección

La autonomía se relaciona también con la capacidad de elección. Pero para tomar decisiones es necesario el autoconocimiento, esto es, saber quién soy, qué quiero, adónde quiero llegar, como así también la responsabilidad de actuar de acuerdo con la opción que se elige.

La capacidad de elegir como ejercicio de compromiso, responsabilidad y manifestación de su individualidad, es fundamental para generar o reforzar una mayor motivación en los alumnos. Es una competencia a desarrollar en la que se pone en juego el cómo, el qué y el por qué de la elección. En este sentido, no alcanza con ofrecer a los estudiantes distintas alternativas, por ejemplo, en la elección de un cuento sino que es necesario solicitarles que justifiquen su decisión.

Dado que no existe una única manera de lograr objetivos complejos y diversos, tales como los que se sostienen en este enfoque, propondremos al alumno, por ejemplo, elegir entre diversos materiales sobre un tema, entre diferentes consignas, entre diferentes espacios dentro o fuera del aula y también si aprender en forma individual o con otros.

## Metacognición

Como ya hemos señalado, un aprendiz autónomo es capaz de aprender a aprender y continuar haciéndolo en forma exitosa. Por tal motivo es importante formar alumnos que estén en condiciones de autorregular sus propios procesos de aprendizaje, a partir de una cesión gradual que el docente hará para que pueda asumir la respon-

sabilidad por su propio aprendizaje. Esto, de ninguna manera implica que la figura del docente desaparece, sino que cambia su rol, pasando de ser el protagonista único a cumplir alternativamente una variedad de roles en el trabajo en el aula.

La autorregulación del aprendizaje es el modo en el que el alumno es partícipe activo de sus propios procesos de apropiación del saber, y puede medir progresivamente cómo va tomando control sobre dichos procesos a nivel metacognitivo, motivacional y conductual.

Se denomina *metacognición* al conocimiento que se elabora acerca de la cognición humana. Describe lo que las personas conocen acerca de cómo funcionan sus propios procesos cognitivos. Se trata de un saber de segundo orden, es decir, un pensamiento sobre el pensamiento, una reflexión sobre los procesos mentales y estrategias que producen conocimientos, y permite comprender los factores que explican que los resultados obtenidos en la solución de una tarea, sean favorables o desfavorables.

Según Marzano,[3] investigador americano, la metacognición se conforma por dos aspectos íntimamente vinculados:

*a) el conocimiento y control de uno mismo* que incluye:

- la *dedicación* puesta en la realización de la tarea académica;
- las *actitudes e ideas* que se tienen sobre sí mismo y sobre las tareas a realizar en cuanto afectan la forma en que se aborda el trabajo y sus resultados;
- la *atención* aplicada al proceso en su conjunto y a sus diferentes etapas.

*b) el conocimiento y control del proceso* que incluye:

- el *conocimiento declarativo,* que se refiere al manejo de los hechos o conceptos importantes sobre la tarea a realizar;

[3] R. Marzano *et al., Dimensions of Thinking: A framework for curriculum and instruction,* Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.



- el *conocimiento del proceso,* que se refiere a cómo se efectúa la tarea y a comprender qué tipo de estrategias o procedimientos son los adecuados para llevarla a cabo;
- el *conocimiento condicional,* que se refiere a saber en qué situaciones se deben o pueden aplicar determinadas estrategias o procedimientos.

Asimismo el *control del proceso* incluye:

- *la evaluación*: autovalorar el estado actual de los conocimientos;
- *la planificación*: elegir estrategias y metas específicas;
- *la autorregulación*: revisar si está acercándose al propósito o metas planteadas. Este proceso de automonitoreo es una acción intencional en la que el propio sujeto observa la forma elegida para realizar determinada tarea y analiza los progresos en la prosecución de sus objetivos.

¿Cómo se refleja lo antedicho en los alumnos? A partir del aprendizaje de habilidades metacognitivas los alumnos van adquiriendo mayor *conciencia de las exigencias de las tareas y pueden* controlarlas más eficazmente.

¿Cuál es la utilidad de los procesos metacognitivos? Precisamente, la metacognición implica tener *conciencia de las fortalezas y debilidades* de nuestro propio funcionamiento intelectual así como de *los tipos de errores de razonamiento* que habitualmente cometemos; es decir, radica en un saber que nos ayuda a potenciar *nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades y minimizar nuestros errores más comunes y recurrentes.*

Como métodos de enseñanza de las competencias metacognitivas, Monereo,[4] especialista en estrategias de aprendizaje, propone desarrollar las siguientes acciones:

[4] C. Monereo (comp.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje,* Barcelona, Graó, 1994.

## 1. El modelamiento metacognitivo

Consiste en que el maestro expresa verbalmente las acciones cognitivas necesarias para resolver una tarea de aprendizaje determinada y hace explícitas las razones que lo llevan a efectuar las diferentes operaciones de conocimiento, debiendo luego el alumno imitar aquellas acciones cognitivas explicándolas y aplicándolas a casos semejantes.

## 2. La autointerrogación metacognitiva

El alumno se formula una serie de interrogantes antes, durante y después de la tarea, con la finalidad de establecer un sistema de autorregulación del proceso de pensamiento. En este sentido, se plantea preguntas como las siguientes:

a. Durante el inicio/desarrollo de la tarea:
- ¿Cómo debo proceder?
- ¿Qué información es importante recordar?
- ¿Lo estoy haciendo bien? ¿Estoy en el camino correcto?
- ¿Intento explorar una dirección diferente?
- ¿Debo realizar algún ajuste de acuerdo con las dificultades que se presentan?
- ¿Qué necesito hacer si no entiendo algo?

b. Mientras está desarrollando el plan de acción:
- ¿Qué conocimientos anteriores me ayudarán con esta tarea en particular?
- ¿Hacia dónde debo orientar mi pensamiento?
- ¿Dónde puedo recabar información apropiada? ¿A quién puedo consultar?
- ¿Con qué objetivo estoy leyendo este material?
- ¿En qué orden debo trabajar? ¿Qué debo hacer primero?
- ¿Cuánto tiempo tengo para completar la tarea?



c. Después de realizar la tarea:
- ¿Cuán bien la hice?
- ¿Qué hice mal?
- ¿El curso particular de mi pensamiento produjo lo que yo había esperado? ¿En qué medida?
- ¿Qué pude haber hecho de manera diferente?
- ¿Cómo podría aplicar esta línea de pensamiento a otros problemas?
- ¿Necesito retroceder en la tarea para rellenar "espacios en blanco" en mi comprensión?

## 3. El análisis y la discusión metacognitiva

El alumno reflexiona y hace una revisión de lo que ha hecho durante una tarea determinada: qué ha pensado, recordado, imaginado; es decir, revela qué procesos mentales se han puesto en práctica para resolver la tarea de aprendizaje.

*Reflexionar* supone llevar a cabo un proceso deliberado de pensamiento sobre las acciones pasadas, a fin de mejorar y obtener enseñanzas en relación con el futuro. La reflexión es un recurso para transformar la experiencia en aprendizaje, ya que el alumno se hace más consciente respecto de:

- qué aprendió (el producto)
- cómo aprendió (el proceso)
- para qué aprendió (la finalidad del aprendizaje)

Dado que la reflexión es una actividad que puede aprenderse, uno de los objetivos de la escuela será desarrollar sujetos reflexivos por medio de la práctica.

Preguntas para formular en relación con la realización de una tarea:

- referidas a los objetivos de una tarea
  ¿Cuál es el propósito de aprender este material?
  ¿Me servirá este material para resolver problemas de la vida cotidiana?

- referidas a los conocimientos previos y necesarios
  ¿Qué sé sobre el tema?
  ¿Qué fuentes proveyeron estos conocimientos?
  ¿En qué contextos los aprendí?

- referidas a las distintas áreas temáticas
  ¿La estrategia que utilicé para resolver un problema me condujo a la solución correcta?
  ¿La estrategia que utilicé para redactar el texto me resultó eficaz para lograr un buen producto?

- referidas al tiempo insumido
  ¿Cuánto tiempo debería tomarme hacer la tarea?
  ¿Me doy tiempo para revisar sistemáticamente los resultados?
  ¿En qué partes me demoro más?

- referidas a los planes puestos en acción
  ¿Cuál de los planes que utilicé anteriormente me resultó exitoso?
  ¿Utilizaría el mismo plan nuevamente?
  ¿Que cambiaría?

- referidas a los procedimientos adecuados
  ¿Qué procedimientos me ayudarán a resolver la tarea?
  ¿Sé por qué utilizo este procedimiento?
  ¿Busco nuevos procedimientos cuando los que utilicé no me condujeron a una respuesta correcta o adecuada?



- referidas al logro de las metas
  ¿Qué metas me fijé para mí mismo?
  ¿He logrado mi meta?
  ¿En qué me fue bien hoy?
  ¿Con qué problemas me encontré? ¿Cómo los resolví?
  ¿Dónde o cuándo me distraje o equivoqué el camino?

- referidas a la calidad de logro de las metas
  ¿Éste es mi mejor trabajo? ¿Por qué?
  ¿Qué diferencia hay entre este trabajo y mi mejor trabajo anterior?
  ¿Qué es lo peor de este trabajo? ¿Qué le falta?
  ¿Si tuviera que volver a realizar esta tarea, qué le modificaría?

Esta lista de preguntas es orientadora. Sugerimos utilizar las que considere más apropiadas para sus alumnos.

## *Aprendizaje cooperativo*

Tal como se mencionó anteriormente, el conocimiento es una construcción social. En ese sentido, los alumnos tienden a aprender de una manera más eficaz cuando intercambian ideas con sus compañeros o cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema. Por esta razón, entendemos que la función del docente es estimular el diálogo, la discusión, la multilateralidad de perspectivas, la puesta en común de enfoques y la búsqueda de consensos entre los alumnos.

Nos parece importante acercar aquí el concepto de cognición distribuida que David Perkins[5] plantea en *La escuela inteligente:* "la cognición humana óptima casi siempre se produce de una manera fisica, social y simbólicamente repartida. Las personas piensan y recuerdan con la ayuda de toda clase de instrumentos fisicos e incluso

[5] D. Perkins, *La escuela inteligente,* Barcelona, Gedisa, 1999, p. 135.

construyen otros nuevos a fin de obtener más ayuda. Las personas piensan y recuerdan socialmente, por medio del intercambio con los otros, compartiendo información, puntos de vista y postulando ideas. ¡El trabajo del mundo se ha hecho en grupo! Por último, las personas sustentan sus pensamientos en virtud de sistemas simbólicos socialmente compartidos: el habla, la escritura, la jerga técnica propia de cada especialización".



Los alumnos de primer grado están fabricando bombones de azúcar como parte de un proyecto que aborda los procesos de transformación de sustancias. La meta a lograr es producir una cantidad de bombones para lo cual se han organizado en parejas.

Cuando un grupo trabaja en forma cooperativa:

- los alumnos se esfuerzan e intentan superar sus resultados individuales para maximizar el aprendizaje grupal;
- cada miembro del grupo asume su responsabilidad y estimula a los demás a cumplir con las tareas asignadas;



- los integrantes del grupo se brindan ayuda, aliento y respaldo, necesarios para un buen rendimiento colectivo;
- el grupo, como un todo, evalúa los logros y las dificultades y acuerda cuál será la mejor manera de garantizar un buen aprendizaje;
- todos los integrantes comparten la fijación de metas, normas y modos de funcionamiento;
- la comunicación interpersonal es fluida y genera confianza mutua para expresarse, intercambiar opiniones y ocuparse de los conflictos;
- en la medida en que todos los miembros evalúan y revisan la gestión del equipo es posible introducir modificaciones.

Las habilidades para un aprendizaje cooperativo deben ser objeto de enseñanza y práctica al igual que las otras habilidades que ya hemos señalado.

### Criterios de agrupamiento

¿Cómo decidir el agrupamiento de los alumnos? En primer lugar, el docente deberá decidir si los equipos serán homogéneos o heterogéneos. Para el caso de la conformación de grupos homogéneos, es conveniente tomar en consideración que los alumnos sean similares en alguno o varios de los siguientes aspectos: conocimientos previos, intereses, estilos de aprendizaje, ritmos de trabajo, afinidades personales.

Sin embargo, cuando se trabaja con grupos heterogéneos se facilita el intercambio de opiniones y el acceso a diversas perspectivas, que enriquecen aún más el aprendizaje y por consiguiente el desarrollo cognitivo de los alumnos. Los equipos pueden ser agrupados por el docente, por los alumnos o por todos en conjunto.

Se sugiere alternativamente utilizar grupos homogéneos y heterogéneos en función de los objetivos a alcanzar.

HERRAMIENTA 2: *Grilla para evaluar el trabajo cooperativo*

| ¿Cómo trabajo en equipo? | Siempre | Frecuentemente | Debo mejorar |
|---|---|---|---|
| 1. Escucho con atención lo que dicen mis compañeros de grupo. | | | |
| 2. Comparto mis conocimientos con mi grupo. | | | |
| 3. Cumplo con mis compromisos en los tiempos establecidos. | | | |
| 4. Tomo iniciativas, propongo actividades e ideas. | | | |
| 5. Organizo el grupo para facilitar su buen funcionamiento. | | | |
| 6. Ayudo a mis compañeros. | | | |
| 7. Pido ayuda a mis compañeros de grupo cuando lo necesito. | | | |
| 8. Sé hacer críticas constructivas, sin ofender ni presionar a mis compañeros. | | | |
| 9. Acepto las críticas y las tomo en cuenta. | | | |
| 10. Acepto otras ideas aunque sean diferentes a las mías. | | | |

Los diferentes conceptos aquí desarrollados son exponentes de una corriente pedagógica que alimenta conceptualmente al enfoque educativo de atención a la diversidad, en el que se vincula estrechamente el progreso y afirmación del aprendiz autónomo cuando se promueven aquellas acciones que desarrollan el aprendizaje cooperativo.



# Puesta en práctica de la diversidad: proyectos y consignas

> Denles a los alumnos un conjunto de hechos y suelten la soga. Ellos especulan, crean nuevos conceptos, aplican los viejos, prueban, rechazan, piden más evidencia. Y cuanto más puedan hacer que los alumnos expresen este proceso en palabras, más conscientes estarán los alumnos de la manera en que están aprendiendo a razonar, a probar, a rechazar, a aceptar y a ayudarse unos a otros a aprender.
>
> WALTER BATEMAN[1]

En la literatura sobre educación se ha escrito mucho sobre cómo planificar por proyectos, desde 1918 en que Kilpatrick trató de llevar a la escuela algunas ideas de John Dewey; aquí desarrollaremos dicha planificación desde el enfoque de atención a la diversidad. En este sentido, creemos que es importante resaltar sus características diferenciales porque nos permiten visualizar ideas nuevas.

Para planificar por proyectos, se hace necesario integrar elementos esenciales que en otras propuestas suelen considerarse aisladamente, o se los deja en el plano de la abstracción y del mero enunciado, o a veces se los mantiene relegados o son simplemente ignorados. Así, hay tres aspectos que se intentan asociar internamente y en un mismo haz: los intereses individuales con los colectivos, los saberes más generales con los particulares, y los conocimientos y prácticas anteriores con los nuevos.

En efecto, los proyectos se conciben como una construcción colectiva donde no sólo importan las tareas de orden grupal y coordinación del conjunto sino que también son fundamentales aquellas tareas en las que sobresalen las competencias y la creatividad individual. Estas formas cooperativas de la enseñanza estarían mal diseñadas si no se pensasen desde la necesidad de desarrollar formas de

[1] W. Bateman, *Alumnos curiosos*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 38.

trabajo consensual, donde el empeño, entusiasmo e implicación personal de los alumnos son centrales para alcanzar las metas propuestas. Lo anterior se engarza con la necesidad de definir claramente los objetivos y de considerar aspectos de la vida cotidiana que sean importantes para los alumnos, tales como resolver problemas, descubrir y despejar interrogantes, superar incertidumbres, o elaborar productos finales de distinta índole. Y justamente, que sea un trabajo cooperativo y ligado a un entorno determinado posibilita que se encaren múltiples tareas dirigidas a alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, intereses, niveles de pensamiento, tipos de inteligencias y sensibilidades.

Pero además, la solución concreta de problemas reales exige síntesis cognitivas, competencias que trasciendan el marco de una disciplina, ofreciendo una alternativa a la fragmentación del conocimiento mediante la exploración e integración de varios saberes. Así se promueve la transmisión de contenidos valiosos en forma significativa; por un lado, reelaborando los saberes anteriores y más recientes en función de su discusión y puesta en práctica para una resolución adecuada; y por otro, permitiendo que los alumnos elijan caminos optativos para aprender, demostrar lo aprendido y —cosa no menor—, darse márgenes indispensables de creatividad para alcanzar los fines proyectados.

## *Proceso de elaboración de un proyecto desde el enfoque de la diversidad*

Seguramente, muchos de los pasos que planteamos en el texto ya son conocidos por el lector interesado en tanto forman parte de los modos habituales en que se planifica la tarea docente. Por lo tanto, algunos sólo serán simplemente mencionados a modo de recordatorio, para, en cambio, poder detenernos y profundizar en aquellas etapas del proceso que consideramos innovadoras y que responden al enfoque de la diversidad.



HERRAMIENTA 3: *Guía para la planificación de proyectos*

1. Seleccionar contenidos
2. Seleccionar un eje organizador temático
3. Determinar los objetivos
4. Indagar los conocimientos previos de los alumnos
5. Dar un nombre al proyecto
6. Planificar diferentes rutas de abordaje de los contenidos
7. Determinar marcos y estrategias organizativas
8. Seleccionar recursos
9. Elaborar los materiales necesarios
10. Construir instrumentos de evaluación
11. Establecer el cronograma
12. Implementar y monitorear el proyecto
13. Evaluar
14. Documentar la experiencia

Desarrollaremos cada uno de los pasos.

1. Seleccionar contenidos
   - Considerar el diseño curricular de la escuela en relación con las áreas jurisdiccionales competentes: nacional, provincial, municipal, otras.
   - Tomar en cuenta el proyecto curricular de la escuela a la hora de elaborar el del aula.

2. Seleccionar un eje organizador temático
   - Identificar los contenidos de las diferentes disciplinas que se pueden incluir en el proyecto.
   - Confeccionar un mapa conceptual que permita visualizar la totalidad de los contenidos a desarrollar.
   - Seleccionar los contenidos considerando la siguiente distinción:
     a) Los contenidos *básicos* que deben ser aprendidos por todos los alumnos.

b) Los contenidos de *ampliación*, es decir, aquellos que expanden los relacionados con el eje organizador. Éstos permiten extender las habilidades, aumentar la cantidad de textos, complejizar la ejercitación, diversificar los ejemplos.

c) Los contenidos de *profundización*, que ahondan en el eje organizador, permiten establecer relaciones con otros campos del saber, pueden incluir contenidos que no forman parte del programa de estudios. Este tipo de contenidos pueden proponerse para los alumnos más talentosos o bien para los interesados en el tema.

La determinación de si un contenido es de profundización o de ampliación depende de quiénes son los estudiantes y de los objetivos que se pretendan lograr. Un mismo contenido puede ser de ampliación para un alumno y al mismo tiempo puede ser de profundización para otro.

Un ejemplo pertinente para ilustrar cómo se articulan estos tres tipos de contenidos podría ser un proyecto sobre la alimentación: los contenidos básicos serían los componentes de la pirámide nutricional y los alimentos de origen animal, vegetal y mineral; los de ampliación serían: dietas balanceadas y el cuidado de la salud, la importancia del desayuno como una de las comidas fundamentales del día y los contenidos de profundización podrían ser las dietas alimenticias que se comen en diferentes países, es decir la relación entre los escenarios geográficos y los modos de alimentación de diferentes sociedades. Otro tema de profundización posible sería investigar acerca de la higiene en la producción de productos de alimentación.

3. Determinar los objetivos
   • Precisar los logros a alcanzar por los alumnos.

4. Indagar los conocimientos previos de los alumnos
   • Hacer un relevamiento del saber de los alumnos acerca del eje organizador elegido.



5. Dar un nombre al proyecto
   • Decidir un nombre, tarea que puede ser realizada sólo por el docente o bien junto con los alumnos.

6. Planificar diferentes rutas de abordaje de los contenidos
   • Diseñar las actividades de aprendizaje considerando:
     a) El cruce de las necesidades individuales con los contenidos *básicos, de ampliación y de profundización a aprender.*
     b) El cruce entre las actividades obligatorias para todos los alumnos y las optativas.

La siguiente grilla permite combinar tipos de actividades que se pueden desarrollar en marcos organizativos diversos y las distintas clases de actividades.

Recordamos que esta grilla deberá ser utilizada luego de haber realizado un diagnóstico de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

HERRAMIENTA 4: *Grilla organizadora de actividades*

| **Contenidos** | **Tipo de actividad** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Obligatoria** | | | | **Optativa** | | | |
| | **Marcos organizativos** | | | | **Marcos organizativos** | | | |
| | Individual | Parejas | Grupo pequeño | Grupo total | Individual | Parejas | Grupo pequeño | Grupo total |
| Básico | | | | | | | | |
| Ampliación | | | | | | | | |
| Profundización | | | | | | | | |

7. Determinar marcos y estrategias organizativas
   • La consideración de los marcos organizativos se basa en el desarrollo de la capacidad de autonomía por parte de los alumnos. Nos referimos en particular a tres modalidades de trabajo: individual, por parejas y en equipo. Respecto de las estrategias orga-

nizativas, apuntamos a las distintas posibilidades de ordenamiento de la variedad de propuestas a través de rincones de trabajo, centros de aprendizaje (que desarrollaremos en el capítulo 6) y tareas dentro y/o fuera del aula o de la escuela. Para abordar el proyecto, es preciso determinar con anticipación algunos de los recorridos y variaciones que aquí se proponen.

8. Seleccionar recursos
   - Hacemos referencia a los recursos tecnológicos y materiales disponibles, tanto aquellos que tendrá que poner el docente al alcance de los alumnos como los que ellos mismos deberán conseguir para el trabajo. Hablamos a modo de ejemplo de herramientas de diversa índole: textos, películas, diarios, revistas, música, pinturas, fotos, museos, la biblioteca del barrio, juegos, grabadores, paneles, fichas.

9. Elaborar los materiales necesarios
   - Es necesario preparar con antelación el material didáctico como *consignas de trabajo, guías didácticas o murales interactivos* (se desarrolla en el capítulo 5) para estimular a los alumnos en el desarrollo de la autonomía. Una forma de enriquecer y hacer más productivo este material consiste en que los docentes trabajen cooperativamente, distribuyéndose por grupos según la naturaleza y afinidad temática con los proyectos que se encaren. Sugerimos además la preparación de un instructivo del proyecto para entregar a los alumnos, una hoja de ruta que les permita saber cuáles son los objetivos y qué tipo de trabajo se espera de ellos, junto con la presentación de los elementos disponibles para su realización.

10. Construir instrumentos de evaluación
   - Elaborar instrumentos de evaluación de los aprendizajes. (Véase capítulo 4.)



11. Establecer el cronograma
   - Distribuir el tiempo según las diferentes actividades, disciplinas, espacios o modalidades de trabajo, sea individualmente, en pareja, o en grupo.

12. Implementar y monitorear el proyecto
   - Poner en práctica y monitorear el proyecto para efectuar los ajustes necesarios.

13. Evaluar
   - Aplicar los instrumentos de evaluación elaborados. Esta evaluación contemplará una mirada sobre la totalidad del proyecto, sobre la marcha del proceso y la producción de los alumnos.

14. Documentar la experiencia
   - La documentación de experiencias supone tanto una visión *retrospectiva* como *actual*, consistente en la sistematización de informaciones y evidencias significativas que den cuenta –de la manera más clara y completa que sea posible– de actividades ya realizadas y/o en proceso.

     Nos parece sumamente importante esta documentación como modo de comunicar y compartir con otros docentes y alumnos los proyectos trabajados. Además da la posibilidad de volver a leerlos y analizarlos, después de su implementación, para reflexionar sobre la propia práctica y tomar decisiones hacia el futuro.

### HERRAMIENTA 5: *Los componentes de un documento*

En el cuadro que sigue encontraremos una guía con los aspectos significativos para documentar experiencias didácticas.

| *Componentes* | *Comentarios y observaciones* |
|---|---|
| 1. Título conceptual | El título del proyecto debe ser representativo del contenido, lo más corto y concreto posible. |
| 2. Introducción | Anticipar aquí de qué se trata la experiencia. |
| 3. Contexto institucional | Nombre de la escuela, localidad, jurisdicción, tipo de población asistente, cantidad de alumnos, relación con la comunidad, etc. |
| 4. Propósitos | Metas, objetivos, intenciones. |
| 5. Contenidos | Título del proyecto, conceptos, ideas fuerza, mapa conceptual, etc. |
| 6. Consignas de trabajo | Relato de todas las propuestas de trabajo. |
| 7. Recursos | Libros de texto, diarios, videos, CD ROM, software, etc. |
| 8. Logros y dificultades | Presentar una imagen balanceada de lo que se logró y también de las dificultades que tuvieron que enfrentar. |
| 9. Documentos que pueden incluirse intercalados en el cuerpo del trabajo o en una sección final que se denominará *Anexo Documental* | - Fotografías de otras producciones: dibujos, esculturas, maquetas, mapas, etc.<br>- Planificaciones, horarios, agendas, organigramas, protocolos, documentos internos, textos de convenios, acuerdos, actas de reuniones, material publicitario, anuncios que fueron exhibidos en carteleras, notas aparecidas en diarios y revistas, etc.<br>- Fotografías de los niños, espacios, situaciones (salidas, visitas), objetos, etc.<br>- Testimonios, anécdotas. |
| 10. Información sobre el o los autores | Apellido y nombre, título profesional, cargo, función, e-mail, etc. |
| 11. Planes para el futuro[2] | Qué se piensa hacer y en qué condiciones, qué se está discutiendo todavía, etc. |

[2] Adaptado de M. Libedinsky, *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias,* Buenos Aires, Paidós, 2001.



Si bien estamos considerando el trabajo sobre proyectos desde el enfoque de enseñanza para la diversidad, nos parece importante señalar lo que Carol Tomlinson[3] plantea acerca de este punto:

> El docente no trata de diversificar todos los contenidos para cada niño y durante todos los días. Eso, además de ser imposible, destruiría el sentimiento de unidad dentro de la clase. En lugar de ello, selecciona momentos de la secuencia educativa en los que diversificar la instrucción, basándose en evaluaciones más o menos formales. Asimismo, deja un tiempo en su planificación de la enseñanza, para realizar diversificaciones en función de los intereses de cada uno, de modo que los estudiantes puedan vincular lo que han estudiado con algo que sea relevante para ellos. Crea ocasiones para que los alumnos trabajen solos de manera natural y también juntos, para que dispongan de un enfoque práctico que dé sentido a las ideas que están estudiando y para que sea posible una aproximación a los contenidos de carácter visual. La diversificación es un modo organizado y flexible de ajustar enseñanza y aprendizaje; va a buscar a los chicos donde estos se encuentran, y potencia al máximo su crecimiento por vía del aprendizaje.

## *Las consignas de trabajo*

Dedicar un apartado especial a las consignas de trabajo, responde a la importancia y necesidad de que los docentes expliciten y compartan con los alumnos el *qué,* el *para qué* y el *cómo* de las actividades a desarrollar y los pasos a cumplir en distintos segmentos de aprendizaje, ya sea una clase y/o un proyecto.

Tradicionalmente las tareas que los alumnos tenían que realizar se enunciaban oralmente o por escrito con frases generales del tipo: "Investiguen sobre la Segunda Guerra Mundial", "Comparen estos experimentos entre sí" o "Sinteticen lo aprendido en esta unidad". Los problemas que presentan las consignas formuladas de este modo

[3] C. A. Tomlinson, *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes,* Barcelona, Octaedro, 2001, pp. 39-40.

se vinculan con el alto nivel de generalidad, la falta de contextualización, la excesiva dependencia de los alumnos respecto del docente en términos de qué hacer, cómo resolver, qué recursos utilizar, qué etapas seguir o por dónde empezar.

El *qué* y el *cómo* enseñar constituyen un par indisoluble en las concepciones actuales de la Didáctica. Una vez explicadas las razones y definidos los objetivos, entonces diseñamos las actividades especificando las consignas que se les entregarán a los alumnos.

Por "consigna" entendemos la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que abordar. Cuanto más información les brindemos acerca de la tarea a ejecutar menos tendrán que consultar a los docentes para comprender cabalmente la sustancia de lo que se les propone realizar. A su vez, la información debe servir para que el alumno comprenda los motivos y las finalidades del trabajo.

En este punto surge una cuestión de importancia. ¿Cómo manejar la tensión entre la autonomía que el docente ofrece al alumno y la guía imprescindible que debe aportarle? Tensión nada sencilla de resolver, ya que ni se pretende "dejarlo hacer" según lo que mejor le parezca, ni tampoco describir todos los detalles de la tarea de modo tal que no le queden márgenes de elección y reflexión. En este sentido, es necesario aclarar que dado que la consigna es formulada por el docente e implica una relación asimétrica en la cual sólo el docente posee una visión global —es decir una visión de los fines— de lo que los alumnos pueden intentar, por eso, justamente, valoramos y estimulamos la importancia de compartir con ellos la visión de conjunto para así reequilibrar la desventaja inicial e implicarlos activamente en la propuesta.

Para construir una buena consigna es necesario tomar en cuenta lo que el alumno tiene que realizar, ponderar su margen de libertad para tomar decisiones y elegir la forma de producción final, así como estimar su capacidad para elegir los recursos disponibles y sopesar los criterios de evaluación. Las consignas que verdaderamente contribuyan al desarrollo de la autonomía deberán ser formuladas con claridad y precisión, tomando en cuenta que una de las habilidades básicas a lograr en los alumnos será la de leer comprensivamente. Esta habilidad es compleja ya que para apropiarse de la consigna construida por el docente, el alumno tiene que descomponerla y reinterpretarla o, si se presenta un tanto desestructurada, encontrar la coherencia entre las partes. Leer comprensivamente es lo opuesto a lo que frecuentemente realizan los alumnos, influenciados por la tendencia a traducir la consigna en función de lo que imaginan que el docente espera de sus respuestas o producciones. También ocurre que suelen encuadrarla en el modelo de ejercicios que habitualmente realizan en la escuela, respetando las formas trilladas de planteo y resolución, sin incluir la afectividad, los juicios de valor, las reflexiones críticas y las sensibilidades estéticas; es decir, abordan las consignas recreando contextos o terrenos de interpretación ya conocidos. A veces buscan la vía más económica para llegar al resultado respondiendo casi en forma automática, método útil sólo en aquellos casos en que basta aplicar la memoria. Este modo de abordar las actividades escolares no es una responsabilidad particular del alumno, sino del sistema que lo permite. Por esta razón, lo que aquí nos interesa subrayar es la importancia de formular consignas significativas y relevantes que impliquen un verdadero desafío cognitivo.

## Las consignas significativas y auténticas

Cuando hablamos de aprendizaje significativo nos referimos a una propuesta de aprendizaje que considere las características personales del alumno, las de su entorno familiar, social e institucional, así como también su posibilidad de anclar los nuevos conocimientos en aprendizajes anteriores. Decimos que un alumno aprende significativamente cuando es capaz de establecer nuevas relaciones conceptuales gracias al esfuerzo deliberado que realiza para reorganizar y enriquecer dichos conocimientos previos y así alumbrar un nuevo saber. Pero importa señalar que para que este proceso sea exitoso es imprescindible lograr su implicación afectiva para que desee aprender aquello que se le presenta.

Decimos que una consigna es auténtica cuando plantea cuestiones cercanas a la realidad del alumno en tanto incluya situaciones

que lo impliquen, problemáticas complejas de la vida real, cuestiones que le interesen. La autenticidad no contempla aquí las acepciones de cosa genuina o legítima sino que más bien se opondría a la noción de mera abstracción o especulación, apuntando a concebir la riqueza y complejidad de lo real conjuntamente con sus aspectos prácticos.

Rick Gordon[4] planteó la siguiente clasificación de consignas estableciendo una graduación de niveles de autenticidad, complejidad e incertidumbre:

| Consignas del tipo *desafío académico* | Consignas del tipo *desafío de escenarios* | Consignas del tipo *problemas de la vida cotidiana* |
|---|---|---|
| Problemas correspondientes a un área de contenido | Juego de roles (en la realidad o en forma imaginaria) | Resolver situaciones verdaderas que exigen soluciones reales |
| • Focalizada en un área de conocimiento<br>• Se ocupa de un problema que se deriva directamente del campo disciplinar<br>• Contexto auténtico mínimo | • Focalizada en una o varias áreas de conocimiento<br>• Problema similar al de la vida cotidiana<br>• Contexto auténtico medio | • Interdisciplinaria<br>• Problema complejo de la vida cotidiana<br>• Contexto auténtico máximo |

La utilización de cualquiera de las alternativas planteadas por Gordon dependerá de los objetivos, contenidos y duración de la enseñanza, las características de los alumnos, precisando que en la perspectiva adoptada del enfoque de la enseñanza para la diversidad se enfatizan las *consignas del tipo problemas de la vida cotidiana* porque cumplen con las condiciones de ser significativas y auténticas.

[4] R. Gordon, *Balancing real-world problems with real-world results.* Phi Delta Kappan, vol. 79, núm. 5, 1998.



HERRAMIENTA 6: *Lista de control de consignas significativas*

1. Focalizan en los aspectos fundamentales del tema a aprender.
2. Requieren la resolución de un problema.
3. Establecen relaciones con los conocimientos previos del alumno.
4. Se articulan con los conocimientos, vivencias e intereses personales de modo que resulten relevantes para el alumno.
5. Presentan un contexto concreto tomado de la realidad o cercano a ella.
6. Son complejas: para su resolución deben cumplirse una serie de etapas.
7. Admiten una pluralidad de respuestas correctas.
8. Permiten distintos procedimientos de resolución, utilizando variados recursos y fuentes de información que pueden hallarse dentro y/o fuera del aula y de la escuela.
9. Son compuestas: los elementos que las integran están interrelacionados.
10. Ofrecen posibilidades de establecer relaciones con otras materias, temas y áreas de interés.
11. Está claramente explicitado lo que debe hacer el alumno.
12. Favorecen una diversificada interacción social.
13. Los tiempos de resolución no son uniformes pudiendo abarcar una o más clases, o planearse para períodos más largos.
14. Alientan la generalización y la transferencia de conocimientos.
15. Estimulan la autoevaluación por parte del alumno y la reflexión con respecto al proceso y al producto del aprendizaje.

## Consignas obligatorias y optativas

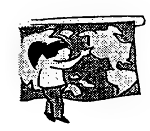
En el marco teórico de la enseñanza para la diversidad la propuesta de consignas abarca también la elaboración de:

a) Consignas *obligatorias,* aquellas que los alumnos deben resolver porque cubren el contenido o las habilidades que se espera que todos aprendan y puedan aplicar.

b) Consignas *optativas,* aquellas que permiten que los alumnos elijan atendiendo a sus intereses, estilos de aprendizaje, y experiencias anteriores, entre otras.

Veamos el ejemplo de una consigna que integra conceptos de Geografía, Lengua, Literatura y Matemáticas combinando actividades obligatorias y optativas.

**Objetivos del trabajo**



- Sintetizar los temas trabajados en la unidad acerca de la ciudad de Buenos Aires.

**Consigna**

Ustedes son guías turísticos que trabajan en la compañía "Viajar". Se acercan las vacaciones, llegaron a la oficina y encontraron sobre el escritorio dos pedidos:

Pedido N° 1:

Consiste en programar un recorrido por Buenos Aires para un grupo de turistas de Chile que llegan al país por primera vez. Permanecerán en la ciudad durante tres días.

Pedido N° 2:

Un equipo de fútbol de Perú solicita una sugerencia de recorrido turístico por la ciudad de Buenos Aires, incluyendo algunos lugares vinculados al deporte. Duración del paseo: 4 días.

**Actividades obligatorias**

- Armen grupos de 4 integrantes cada uno.
- Elijan el pedido sobre el que quieren trabajar, y fundamenten los motivos de su elección.
- Piensen y determinen a qué lugares los van a llevar.
- Diseñen un circuito en el cual se enumeren por orden los sitios que visitarán, y cómo se van a trasladar de un lugar a otro. Recuerden indicar dónde van a comer, dónde pernoctarán. Si necesitan más información, consulten con otros especialistas en turismo.

*continúa*



*continuación*

- Marquen sobre un mapa de Buenos Aires el circuito y los sitios cuya visita planificaron.
- Diseñen folletos sobre la ciudad para entregar a los turistas que incluyan: un texto introductorio en el que explicarán el paseo que planificaron, los sitios turísticos y las zonas que van a visitar, el uso del tiempo, transporte, hotelería, seguridad y los demás detalles imprescindibles para el éxito de la propuesta.
- Incluyan los números telefónicos que les serán necesarios a los turistas durante el paseo.
- Calculen un presupuesto para determinar el costo del paseo.

**Actividades optativas**

¡Desafío!

Las siguientes actividades les permitirán profundizar los temas que estamos estudiando y son de realización optativa.

a) Propongan un recorrido especial para los niños que viajan acompañando a sus padres.
b) Supongan que un periodista deportivo desea entrevistar al equipo de fútbol de Perú. Elaboren entre 10 y 15 preguntas que él les formularía.

**Tiempo disponible**

Una semana



¡Disfruten del trabajo!



También es importante combinar consignas individuales, en pareja y en equipo, porque todos estos modos de trabajar son necesarios para el desarrollo de un aprendizaje autónomo. Estas tres instancias de relación de los alumnos con la tarea se vinculan estrechamente con la forma en que actuamos socialmente: algunas veces la actividad y la responsabilidad es intransferible, nos compete de manera personal; otras, buscamos la ayuda y colaboración de un compañero y por último intervenimos en un conjunto más amplio, es decir, desarrollamos habilidades y reflexiones propias, pero también nos comunicamos con otros y nos asociamos para producir colectivamente.

## El diseño de las consignas

Otro aspecto a contemplar lo constituye la cuidadosa presentación de las consignas:

- *Escritura*: la consigna bien escrita facilita la comprensión, permite una lectura coherente y evita la permanente pregunta al docente. Se sugiere formular las consignas utilizando los verbos que designan la acción a realizar, en lugar del sustantivo: "Lean el material..." en lugar de "Lectura del material...".
- *Diseño de página*: en la era de la cultura audiovisual, de los colores y diseños, es importante que sea atractiva también desde su presentación.

En el cuerpo de la consigna es necesario explicitar:

- La *tarea* a realizar, especificando el o los tipos de producción que deben desarrollar.
- La *finalidad* perseguida, aclarando el objetivo de dicha tarea.
- Los *procedimientos* a utilizar, precisando limitaciones o dando pistas sobre otros usos posibles.
- El *tiempo* disponible para la realización de la tarea.
- Los *recursos* y elementos a utilizar, y si son obligatorios u opcionales según el criterio de los alumnos.
- La *modalidad individual o colectiva* del trabajo, si es un compuesto de ambos, o si hay una conformación previa de los grupos o se deja librado a la elección de los alumnos.

## Banco de consignas

Atendiendo a la complejidad y al tiempo que insume la elaboración de las consignas por parte de los docentes que abrazan el enfoque de la diversidad, creemos que sería útil crear un banco de consignas con el objeto de realizar intercambios o extender y potenciar su utilización mediante otras aplicaciones o modificaciones, de manera



tal, por ejemplo, que lo que es difícil de realizar en un nivel de enseñanza se juzga que es asequible en otro superior. También pensamos que ésta sería una forma de trabajar en equipo, incluso de una manera más amplia y extendida al utilizar bancos de datos en red, pudiendo así equilibrar la producción pedagógica distribuyendo tareas y responsabilidades de acuerdo con las fortalezas y aptitudes de cada docente.

El trabajo con consignas, tal como lo planteamos aquí, no limita la actividad del alumno a la toma de información para luego evocarla mecánicamente a través de la memoria, sino que, por el contrario, lo lleva a efectuar operaciones más complejas de análisis, reestructuración e integración de saberes y el desarrollo de habilidades para encontrar estrategias propias y resoluciones originales. Las consignas significativas y auténticas guían al estudiante para implicarse creativamente, le proveen los medios para aceptar el desafío de llevar a cabo la tarea con éxito y de manera reflexiva.

Por último, digamos que el esfuerzo que implica trabajar desde este enfoque no lo es sólo por lo que significa en el terreno de la producción y concreción de consignas, sino fundamentalmente por comprender el papel en el que se ubican tanto el docente como el alumno, reconociendo sus capacidades, potencialidades y necesidad de un desarrollo autónomo.

# La evaluación alternativa, develando la complejidad

> Parece necesario basar la evaluación en alguna forma de responsabilidad moral, de manera que las reflexiones sobre su justicia, veracidad e, incluso, belleza configuren su práctica.
>
> ERNEST HOUSE[1]

## *Evaluación alternativa. ¿Es posible?*

La pregunta que nos hacemos lleva implícita una preocupación por repensar la evaluación tradicional a la luz de las necesidades surgidas ante el uso de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

La palabra evaluación en el ámbito escolar, según Palou de Maté[2] está prácticamente homologada a la idea de acreditación, que significa la certificación de conocimientos curricularmente previstos, lo que lleva a que en el aula se cruce con la idea de nota y calificación.

Sin embargo, evaluar en educación supone no sólo juzgar la calidad de los resultados del aprendizaje de los alumnos, sino también la calidad de la enseñanza brindada y la calidad de los programas educativos.

En efecto, la evaluación provee retroalimentación al alumno acerca de los procesos que experimenta y de los productos que realiza durante el aprendizaje y al docente sobre la enseñanza que ha impartido.

Como dice Camilloni, experta en educación, "el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente cuanto para el alumno".[3]

[1] E. House, *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata, 1994, pp. 17 y 18.
[2] C. Palou de Mate, "La evaluación de las prácticas docentes y la auto evaluación", en: Camilloni *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998, p. 98.
[3] A. Camilloni, "La calidad de los programas de evaluación", en: ibíd., p. 74.

Aún más: muchos trabajos de revisión acerca de la evaluación ponen de manifiesto la importancia de que el propio currículo tenga previstas actividades de evaluación cuya función no se limite simplemente a comprobar si los alumnos han alcanzado o no los objetivos previstos sino que sirva como instrumento para estimular el propio aprendizaje.

Adelantemos, sin embargo, que aquí vamos a abordar en particular la evaluación de los aprendizajes.

Una evaluación alternativa a las formas tradicionales -enfocadas unilateralmente en medir resultados- propone que se atienda también a las experiencias, procedimientos y trayectos que hay que recorrer durante el aprendizaje ya sea en la toma de conciencia, en la corrección o en el perfeccionamiento del aprendizaje.

A veces, lo obvio y las prácticas rutinarias impiden que nos formulemos algunas preguntas esenciales o que les demos nuevos significados a respuestas ya conocidas. Por ello, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos cobra sentido, desde la perspectiva que estamos analizando, si:

- recoge información no sólo de los productos o resultados obtenidos por el alumno, sino de los procesos por los que atraviesa en su aprendizaje, tanto aquellos que son fácilmente observables como los que no lo son;
- permite formular juicios de valor cualitativos y cuantitativos y tomar decisiones relacionadas con el futuro;
- sus resultados son comunicables;
- el alumno participa activamente en la obtención y análisis de las informaciones que la evaluación provee;
- estas informaciones el alumno las utiliza para tomar conciencia, revisar y mejorar sus modos de aprendizaje y su producción;
- estimula en los alumnos la atención y reflexión sobre su proceso de aprendizaje, contribuyendo a su auto evaluación.

En la literatura de los últimos veinte años se viene señalando, y no está de más recordarlo, que la evaluación debe ser coherente con el proceso de enseñanza. Cuando se opta por concepciones de la enseñanza en las que se manifiesta respeto por la capacidad de producción personal del alumno, esto debe expresarse en el tipo de instrumento y en los criterios de evaluación que se utilizarán. Por ejemplo, los tipos de preguntas que se formularán en una evaluación escrita son diferentes si se ha enseñado enfatizando la memoria a corto plazo o si se ha enseñado poniendo el acento en la comprensión de los procesos o en la resolución original de los problemas.



El aprendizaje puede comprenderse como un proceso activo en el cual los estudiantes construyen significados a partir de experiencias previas. Esta orientación supone un cambio en las estrategias de enseñanza y por lo tanto también en las estrategias de evaluación del aprendizaje, de tal modo que reflejen la naturaleza dinámica del proceso de construcción del conocimiento así como la participación activa de los alumnos en este proceso.

## *Características de la evaluación alternativa*

Si bien no hay una única definición de evaluación alternativa, podemos identificar algunas de sus características más relevantes:

- En consonancia con la concepción de que la evaluación y la enseñanza se articulan, recoge información útil sobre los contenidos que los alumnos van adquiriendo en las distintas actividades académicas que realizan.
- Enfatiza las fortalezas de los estudiantes en lugar de sus debilidades.
- Considera los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de cognición de los alumnos.
- Incluye la metacognición, es decir, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Se basa en la resolución de consignas significativas y/o auténticas.
- Documenta el avance del alumno en determinado momento y a lo largo del tiempo.
- Exige de los alumnos un tiempo más prolongado para la elaboración de las respuestas que en el enfoque tradicional de la evaluación.

- La formulación de objetivos y criterios de la evaluación no son tarea exclusiva de los docentes sino que implica que los alumnos también participan en dicho proceso.
- Los criterios, ya sea que hayan sido elaborados sólo por el docente o en conjunto con los alumnos, tienen que ser comunicables y públicos para todos los involucrados en el proceso educativo.
- La evolución del alumno no sólo es valorada con respecto a la norma relativa a su grupo etario sino tomada como referente principal de su propia situación de partida, para emitir un juicio de valor que describa y personalice de la manera más cualitativa y detallada la naturaleza de los logros obtenidos, el grado de avance y los aspectos a mejorar.

### La retroalimentación

La retroalimentación forma parte del proceso de evaluación. Consiste en brindar información, orientar, formular preguntas y valorar las tareas que realizan los alumnos, sus productos, sus desempeños. Tradicionalmente la retroalimentación no formaba parte de la evaluación ya que el alumno sólo recibía una calificación que expresaba su aprobación o no, pero no se le informaba ni se le enseñaba acerca de la calidad de su aprendizaje. En este sentido, la retroalimentación es una actividad fundamental para cumplir con los propósitos de una evaluación consciente como es la de mejorar y profundizar los procesos y resultados.

¿Quién brinda esta retroalimentación? Tanto los docentes como los alumnos. En ocasiones es informal, espontánea y sucede cuando, por ejemplo, se conversa acerca de un trabajo realizado. Otras veces es formal y planificada por el docente y en este caso requiere del uso de instrumentos específicos (por ejemplo un protocolo).

La retroalimentación podrá ser individual o grupal. Este último será el caso cuando nos interese trabajar sobre aspectos comunes de algunos alumnos o de todo el grupo o promover el intercambio acerca de distintas miradas sobre una misma situación o trabajo.

Los modos de retroalimentar pueden ser variados si consideramos las diversidades de las que hablamos al comienzo del libro tales como los distintos tipos de inteligencias, los estilos de aprendizaje, los intereses personales u otras características singulares, para lo cual habrá que particularizar las respuestas según los diferentes comentarios que vayan surgiendo, utilizando para ello distintas modalidades como un ejemplo matemático, argumentaciones coherentes o usar analogías contenidas en un relato, una imagen o una canción.

Un instrumento que permite organizar la información que se brindará en la retroalimentación a un alumno es el protocolo.

Tal como plantea Steve Seidel,[4] investigador de la Universidad de Harvard, los protocolos deben cumplir dos reglas principales: una es que quienes brindan la retroalimentación tienen que abstenerse de emitir juicios sobre los trabajos, y la segunda es que al comienzo del trabajo se brinde la mínima información sobre el autor y el contexto.

Seidel propone ejemplos de protocolos de retroalimentación destinados a los docentes, en los cuales nos hemos inspirado para desarrollar un modelo para trabajar con los alumnos, que además estimula el aprendizaje cooperativo.

HERRAMIENTA 7: *Protocolo de retroalimentación entre pares*

1. Describe el trabajo que leíste.
2. Formula preguntas aclaratorias al autor.
3. Responde a las siguientes preguntas:
   a) ¿Qué es lo que más te gusta del trabajo de tu compañero?
   b) ¿Encontraste algo similar entre tu trabajo y el de tu compañero?
   c) ¿Encontraste algo diferente entre tu trabajo y el de tu compañero?
   d) ¿Qué le podrías sugerir a tu compañero para mejorar su trabajo?
   e) ¿Podrías ayudar a tu compañero a hacer algo particular en su trabajo?
   f) ¿Qué parte del trabajo de tu compañero es novedosa para tí y podrías incorporarla en el tuyo?

En síntesis, nuestro propósito principal al brindar retroalimentación a un alumno es promover la reflexión para que avance en sus logros y desarrolle sus habilidades para la autoevaluación.

[4] S. Seidel, "Curiosidad y admiración. La junta de evaluación colectiva", en: Allen, D., *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

## La autoevaluación

La *autoevaluación,* tal como la entiende Allal,[5] es una representación que el alumno se hace de sus propias capacidades y formas de aprender, por lo que es necesario que sea una práctica habitual en los ámbitos educativos. Para esto los docentes pueden utilizar en el aula procedimientos que les permitan a los alumnos reconocer sus logros, sus fortalezas, así como sus dificultades para aprender, y les ayuden a decidir cuáles son las mejores estrategias para superarlas. Se trata entonces de enseñar a los alumnos a aprender a construir su forma personal de aprender.

La autoevaluación pone en juego habilidades metacognitivas que le permiten al alumno reflexionar sobre los logros académicos, promoviendo la autorregulación del aprendizaje.

El alumno sólo tendrá un control autónomo de su aprendizaje en la medida en que el proceso acabe con una evaluación que no sólo señale el éxito o el fracaso de sus acciones sino que además le permita comprender por qué se ha producido tal o cual resultado. Siendo que todo proceso de evaluación está referido a los objetivos que se han establecido previamente, también en este enfoque, y para que la autoevaluación sea posible, será necesario que los alumnos conozcan los objetivos y los indicadores que les permiten emitir un juicio de valor y corregir las acciones realizadas.

Asimismo, tanto las distintas finalidades educativas como las formas de apropiación de los saberes podrán ser objeto de la autoevaluación que los alumnos realicen. La discusión con los alumnos acerca de la evaluación que ellos hacen de su participación en clase, de su interrelación con los compañeros y con el docente, su interés hacia el conocimiento, sus métodos de trabajo y estudio, sus modos de interpretación de las tareas y los productos que obtienen, es una manera de poner en sus manos herramientas conceptuales de trabajo que les permiten la asunción del papel de aprendices autónomos, reflexivos y eficaces.

[5] L. Allal, "Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive", en: Huberman, M. (comp.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise,* Neuhâtel, Delachaux & Niestlé, 1988.



## La coevaluación

De la misma manera, la *coevaluación,* referida tanto a procesos de evaluación compartidos por el profesor y el alumno como a aquellos en los que los alumnos evalúan a sus compañeros, debería ser usada como práctica habitual en el aula. En este último caso, también conocido con el nombre de evaluación mutua, el aprendizaje que se produce es doble. Por una parte, el alumno recibe una información que contrasta con la suya y que puede hacerle ver aspectos en los que él no había reparado; por la otra, el alumno o grupo de alumnos que valora el trabajo de un compañero toma también conciencia durante ese proceso de los aspectos más relevantes del contenido de aprendizaje que es objeto de evaluación y que puede cotejar con su propia producción.

Pero además, la coevaluación tiene un valor añadido relacionado con el aprendizaje de valores y actitudes. Cuando los alumnos utilizan de manera habitual estos procedimientos de evaluación aprenden la importancia de destacar los aspectos positivos y no sólo los negativos del trabajo de sus compañeros, el valor de la ayuda y del trabajo en común, y a valorar el error como un paso necesario en el aprendizaje.

## Tareas de evaluación de desempeño

En contraste con la evaluación tradicional que utiliza fundamentalmente las pruebas escritas, la evaluación alternativa enfatiza el uso de las denominadas tareas de evaluación de desempeño que responden a las características de tareas auténticas en las cuales no sólo se evalúa lo que el alumno sabe o verbaliza sino lo que es capaz de hacer, resolver o producir.

Las actividades (tareas, consignas) de evaluación del desempeño requieren, por un lado, que el estudiante elabore una respuesta o un producto que demuestre su conocimiento y habilidades o que dé testimonio del procedimiento empleado, y por otro, exigen la integración de conocimientos sobre contenidos específicos, destrezas, habilidades cognitivas y ciertas actitudes para lograr los objetivos.

Una evaluación de desempeño consta de dos partes: una tarea y un listado de criterios para evaluarla y calificar su realización.

Las actividades cotidianas de la sala de clase se pueden transformar a menudo en una actividad para la evaluación del desempeño con la adición de criterios para evaluar y calificar.

## Ejemplo de una tarea de evaluación de desempeño auténtica

La tarea auténtica utilizada para evaluar estos estándares en una clase de geometría era la siguiente:

Renovemos nuestro cuarto[6]

"Cambiemos la decoración de nuestro cuarto"

Objetivos a lograr por medio de la tarea:
Los estudiantes podrán:

- medir cantidades usando unidades, instrumentos y métodos apropiados;
- usar y resolver proporciones;
- desarrollar modelos en escala;
- estimar las cantidades y determinar niveles con exactitud;
- organizar los materiales;
- explicar su proceso de pensamiento.

Descripción de la tarea para evaluación del desempeño:

Deseas cambiar la ubicación de los muebles en tu habitación, pero tus padres no piensan que es una buena idea. Para convencerlos vas a dibujar un modelo en dos dimensiones en escala para ver cómo quedaría la habitación con los cambios realizados.

*continúa*

[6] Adaptado del sitio web http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/examples/seaver/rearrangeroomtask.htm



*continuación*

PROCEDIMIENTO:

1) Medir las dimensiones del espacio en la habitación que deseas cambiar, incluyendo la localización y las dimensiones de todas las puertas y ventanas. También es necesario medir la cantidad de espacio ocupada por cada mueble de dicha habitación. Estas dimensiones deben ser enumeradas explícitamente.
2) Aplicar la proporción dada para encontrar las dimensiones en escala de la habitación y de todos los artículos que hay en ella.
3) Hacer un modelo en escala de la habitación, señalando en el papel de plano dónde están todas las ventanas y puertas.
4) Realizar los dibujos de cada mueble en escala, en una hoja de cartulina, y recortarlos.
5) Distribuir los muebles en escala sobre el plano de la habitación-modelo en las nuevas ubicaciones en las que deseas colocarlos, y pegarlos.
6) Escribir una breve explicación de por qué crees que los muebles se deben colocar de la manera que están en tu modelo.

Los criterios que son indicadores de una buena ejecución de la tarea del cambio de ubicación de los muebles son:

- exactitud de las medidas en el modelo a escala;
- ubicación adecuada de los muebles en el modelo a escala;
- exactitud de los cálculos utilizando proporciones;
- explicación del por qué del cambio, correctamente escrita (incluye ortografía y redacción).

## Criterios de evaluación

Es importante señalar que no alcanza sólo con definir el tipo de instrumento para decir que estamos ante una evaluación alternativa, sino conocer qué se quiere evaluar, cómo se va a instrumentar, qué tipo de informaciones nos va a posibilitar relevar y revelar y cuáles van a ser los criterios de evaluación.

Entendemos por criterios de evaluación las pautas, reglas, características o dimensiones que se utilizan para juzgar la calidad del desempeño del estudiante. Expresan las características que deben

estar presentes en el trabajo del alumno para considerar que se ha logrado el objetivo. Por un lado, deben incluir qué se valora en las respuestas, productos o desempeños de los estudiantes, pero también deben señalar los conocimientos o habilidades que se requieren para realizar la tarea y en qué medida ésta se realizó bien. Entre sus ventajas podemos destacar la posibilidad de compartirlos con los alumnos, la ayuda que le prestan al docente para intentar ser más preciso en su tarea, y consistente al calificar el trabajo de los alumnos, así como transparentar y hacer públicas las evaluaciones.

## *Instrumentos de evaluación alternativa*

Existen múltiples instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos desde la perspectiva que hemos adoptado. De ese conjunto de herramientas, elegimos las que a nuestro juicio nos permiten relevar una información más compleja y articulada, aquella que da cuenta de los procesos dinámicos por los que atraviesa un alumno durante su aprendizaje, y se presenta, por lo tanto, como superadora de una evaluación puntual que muestra sólo una fotografía estática del aprendiz.

### *Matrices o rúbricas*

Una matriz es una herramienta de evaluación que selecciona criterios a tener en cuenta para la elaboración de un trabajo y muestra los niveles de calidad posibles para cada uno de estos criterios. Si se le agrega puntaje a cada nivel de calidad podemos utilizar la matriz, además, para calificar; es decir, traducir los resultados de la evaluación a una escala numérica o conceptual, lo que permite comunicar y comparar los resultados obtenidos por los diferentes alumnos.

En lo que sigue presentamos, con el objeto de familiarizarnos, una matriz o grilla de doble entrada en la que el docente evalúa distintos grupos abocados a una misma actividad, ejemplificando en este caso con una dramatización histórica:



*Rúbrica: dramatización histórica*

| *Criterio* | *Calidad* | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Muy buena | Buena | Regular | Necesita mejorar la tarea |
| Información correcta | Toda la información histórica es correcta y respeta un orden cronológico. | La mayor parte de la información histórica es correcta y respeta un orden cronológico. | La mayor parte de la información histórica es correcta y es confuso el orden cronológico. | La mayor parte de la información histórica es incorrecta y no respeta un orden cronológico. |
| Información solicitada | Los estudiantes incluyeron más información de la requerida. | Los estudiantes incluyeron toda la información necesaria. | Los estudiantes incluyeron la mayor parte de la información básica necesaria. | Los estudiantes no incluyeron toda la información básica necesaria. |
| Personajes | Los personajes seleccionados responden al contexto y además han sido recreados. | Los personajes seleccionados responden al contexto. | Sólo algunos personajes seleccionados responden al contexto. | Los personajes no responden al contexto. |
| Vestuario | Los estudiantes usaron un vestuario acorde con la época, demostrando creatividad. | Los estudiantes usaron la mayoría de los elementos del vestuario acorde con la época. | Los estudiantes usaron sólo algunos elementos del vestuario acorde con la época. | Los estudiantes no usaron elementos del vestuario acorde con la época. |
| Participación | Todos los alumnos del grupo participaron activamente incluyendo roles "detrás del escenario". | La mayoría de los alumnos del grupo participó activamente incluyendo roles "detrás del escenario". | Pocos alumnos del grupo participaron activamente incluyendo roles "detrás del escenario". | Pocos alumnos participaron y sólo en roles sobre el escenario. |

Veamos otro ejemplo de una matriz, ahora utilizada por los alumnos, para evaluar las exposiciones orales de sus compañeros.

Nombre del evaluador: ..............................................................
Nombre del compañero: ............................................................
Señala con una x el cuadro que mejor representa lo que piensas acerca de la exposición oral de tu compañero.

| | Muy bien | Bien | Tiene que mejorar |
|---|---|---|---|
| El expositor está informado y conoce el tema | | | |
| El expositor utilizó apoyos visuales | | | |
| El expositor utilizó palabras adecuadas para expresar lo que quería decir | | | |
| El expositor habló claro y fuerte a la hora de hacer su exposición | | | |

Los ejemplos precedentes nos dan pie para puntualizar las ventajas de utilizar matrices evaluativas tal como plantea Goodrich Andrade:[7]

a) Muestran a los estudiantes cuáles son las expectativas de los docentes con respecto a la calidad de los trabajos, orientando su actividad, favoreciendo su propio monitoreo durante la realización de la tarea y contribuyendo a mejorar su desempeño.
b) Ayudan a los alumnos a evaluar mejor la calidad de sus propios trabajos, cuando se autoevalúan, y la de sus compañeros, cuando llevan a cabo procesos de co-evaluación. De ese modo, aprenden a detectar errores y superar dificultades, haciéndose cada vez más responsables y autónomos, lo que disminuye la necesidad de consultar permanentemente a los maestros.
c) Facilitan la tarea del docente, en lo que se refiere a la evaluación, y reducen el tiempo que debe invertir en ella, ya que antes de ser entregados, los trabajos han pasado por el proceso de evaluación y corrección llevados a cabo por el estudiante mismo y por sus compañeros. Además, para el docente resulta más fácil brindar la retroalimentación necesaria, ya que puede apoyarse en los descriptores que ella incluye, a partir de los cuales el alumno podrá revisar y mejorar su producción e identificar sus fortalezas.
d) Brindan al docente una herramienta que por su capacidad analítica le posibilita acomodarse a una evaluación diversificada para clases heterogéneas. Los tres o cuatro niveles de calidad que ellas presentan pueden extenderse tanto como se considere necesario para reflejar el trabajo tanto de niños talentosos como de aquellos con dificultades de aprendizaje.
e) Facilitan la evaluación al ser sencillas de explicar y utilizar por los alumnos. Una vez creada la matriz de evaluación se entrega copia a los estudiantes y se les solicita que evalúen su propio progreso en una tarea o proyecto.

[7] A. H. Goodrich, *Understanding Rubrics*, Educational Leadership, vol. 54, 1997.



Por otra parte, observamos que estas matrices son elaboradas en algunas ocasiones exclusivamente por los docentes pero adquieren mayor valor educativo cuando los alumnos son guiados para que participen también en su construcción, ya que, además de ser un instrumento de evaluación, orientan su aprendizaje hacia resultados de un mejor nivel de calidad.

Es interesante señalar que las rúbricas, así como las listas de control, pueden combinarse para servir de soporte a otros instrumentos como los que presentamos a continuación.

### *La observación*

Uno de los recursos que ha capitalizado la evaluación alternativa es la observación cuidadosa del desempeño de los alumnos durante sus actividades. En efecto, siendo los objetivos a lograr múltiples y complejos, deben crearse oportunidades para que los alumnos evidencien su logro. ¿Cómo evaluar la participación activa en un grupo, la capacidad de optar entre diferentes alternativas, la responsabilidad que un alumno es capaz de asumir, la cooperación con sus compañeros? Justamente, a través de la observación directa del desempeño del alumno

en los diferentes escenarios dentro de la escuela: el aula, los patios, el comedor, la biblioteca, en interacción con los compañeros, los docentes y los materiales de estudio. Todas estas situaciones están cargadas de valiosos mensajes que es necesario decodificar, comprender y convertir en información que pueda retroalimentar al alumno.

La observación, para ser coherente con sus objetivos, debe estar guiada por criterios que garanticen la validez de los registros y de las interpretaciones asociadas a ellos. Del conjunto de conductas que acontecen en el devenir cotidiano de la escuela, en cuanto revelan cómo se van apropiando del enfoque de la educación para la diversidad, importa que se atienda a las siguientes manifestaciones de los alumnos:

- las elecciones que hacen cuando se les ofrecen por ejemplo actividades optativas, o se les brinda la posibilidad de elegir el orden en que pueden realizar las actividades;
- los roles que adoptan cuando trabajan conjuntamente en la ejecución de una tarea;
- el modo de acercamiento ante la presentación de un material nuevo, o un conocimiento nuevo;
- el tipo de respuesta que dan ante problemas no anticipados;
- el interés que exhiben ante las diferentes actividades;
- la variedad de estrategias que emplean en la resolución de un problema en particular;
- los distintos modos que utilizan en la comunicación de sus ideas, sus comprensiones, sus pensamientos y sus sentimientos hacia niños y adultos.

### *Portafolio*

Tenemos aquí una definición de portafolio que nos resulta eficaz para introducir la cuestión:

> una colección útil de trabajos del estudiante que exhibe los esfuerzos, el progreso y sus logros en una o más áreas. La colección debe incluir la participación del estudiante en la selección de los elementos, los criterios para la selección, los criterios para juzgar el mérito y la evidencia de su auto-reflexión.[8]



El portafolio, entonces, es una recopilación de evidencias que los alumnos hacen de sus propias producciones a lo largo de un período determinado, a la que se agrega además testimonios de las decisiones que son capaces de tomar, del modo de comunicar sus aprendizajes y de sus reflexiones, acerca de los contenidos y su particular manera de aprenderlos, dando cuenta de las dificultades habidas y los progresos obtenidos. En este sentido, el portafolio no se debe convertir ni en una moda ocasional, ni en un legajo farragoso que contenga un montón de papeles de trabajo, ni en una duplicación de lo que ya está registrado en la carpeta o cuaderno de trabajo diario del alumno.

Como en todo instrumento de evaluación alternativa, el alumno puede tener participación en la construcción de los criterios de calidad del portafolio. Además, por incluir sus propias reflexiones sobre la tarea que lleva a cabo, el portafolio contribuye tanto a la construcción de conocimientos como al desarrollo de su conciencia metacognitiva.

Esta herramienta se materializa normalmente en una carpeta que se inicia al principio del curso en el cual cada trabajo incorporado es seleccionado cuidadosamente por el estudiante por una razón específica que él debe fundamentar. Por otra parte, se exhibe tantas veces como el docente y los alumnos lo necesiten o lo establezcan a fin de analizar, dar retroalimentación y evaluar las producciones.

El portafolio debe contener unos elementos mínimos que lo caracterizan: portada, carta de presentación del autor dirigida a los lectores, índice de contenidos, documentos, productos a presentar, criterios de evaluación conocidos y compartidos, reflexiones de los alumnos al respecto. Sin embargo, es posible que pueda haber otros elementos como los de la lista siguiente:

[8] L. F. Paulson, P. R. Paulson y C. Meyer, *What makes a portfolio a portfolio?* Educational Leadership, 48(5), pp. 60-63, 1991.

- Textos escritos o imágenes elaborados e incluidos por iniciativa del alumno como, por ejemplo, una poesía de su autoría;
- Textos escritos o imágenes seleccionados e incluidos por iniciativa del alumno como, por ejemplo, un artículo periodístico;
- Audio casetes con grabaciones de los alumnos leyendo o actuando;
- Cartas de los padres o de otros familiares con comentarios acerca del portafolio.

En el enfoque que hemos adoptado es fundamental identificar todas aquellas evidencias que posibilitan el juego de retroalimentación, corrección y replanteo de las estrategias en clase. Por lo que, el proceso de la evaluación de los trabajos que contiene el portafolio deberá facilitar que el alumno por sí mismo o guiado por el docente halle evidencias de comprensión de los contenidos que aprende, del tipo de estrategia que utiliza para resolver las diferentes tareas, de sus fortalezas, de sus aspectos a mejorar, del uso de su tiempo, de la organización de su tarea, entre otras.

Ofrecemos a continuación una lista de control para armar un portafolio:

HERRAMIENTA 8: *Lista de control para el armado de un portafolio*

1. Determine sus propósitos para armar este portafolio:
   - Ofrecer una forma alternativa de evaluación.
   - Observar tanto el proceso como el producto del aprendizaje.
   - Posibilitar que el alumno constate su propio progreso.
   - Guardar muestras del trabajo del alumno.
   - Mostrar el progreso a lo largo del tiempo.
   - Presentar el portafolio en las reuniones de padres.

2. Determine qué tipo de portafolio se armará:
   - de exhibición de mejores trabajos
   - portafolio de proceso
   - portafolio de evaluación



3. Determine cuál será el eje organizador del portafolio:
   - materias, disciplinas, áreas curriculares
   - habilidades de pensamiento
   - estrategias de aprendizaje
   - producciones escritas
   - otras producciones

4. Determine qué cantidad de trabajos deberá incluir cada alumno en su portafolio:
   - un mínimo de 4
   - entre 5 y 10
   - entre 11 y 15
   - otros

5. Determine qué grado de concreción y tipos de trabajos será aceptable incluir en un portafolio:
   - Los trabajos concluidos, identificados como los mejores trabajos.
   - La serie de trabajos preliminares junto con la última versión de un mismo trabajo.

6. Determine qué tipos de reflexión se incluirán:
   - Justificación de la elección de cada trabajo incluido.
   - Reflexiones acerca del proceso de elaboración de cada trabajo.
   - Autoevaluación de la calidad del producto a través de una rúbrica.

7. Determine qué tipo de trabajos y en qué soporte pueden ser incluidos en el portafolio.
   - trabajos escritos
   - gráficos, mapas, mapas conceptuales
   - disquetes o discos compactos
   - casetes de audio o de video
   - otros

8. Determine cómo involucrar a las familias:
   - Comunicar la iniciativa y los propósitos, por ejemplo, enviando una carta.
   - Invitar a los padres a expresar en forma oral y/o escrita su impresión acerca del portafolio de su hijo.

## MI REFLEXIÓN

Área : Lengua
Título del trabajo: Cartas de amor, de disculpas y......
Fecha de realización del trabajo: 4 de junio del 2003

RESPONDÉ EN FORMA DE ORACIÓN LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1) ¿Por qué elegiste este trabajo?

Yo elegí este trabajo porque me gustó mucho escribir la carta......

2) ¿Aprendiste cosas nuevas que antes no sabías?¿Cuáles?

Aprendí a escribir una carta con sangría, mayúsculas, firma, saludo, cuerpo, lugar y fecha y a quién se la mando

3) ¿Tuviste dificultades para realizar este trabajo?¿Cuáles?

Sí, Tuve dificultades para expresar lo que sentía pero las partes las escribí bien.

*continúa*

Ejemplo de una reflexión perteneciente a un portafolio de una alumna de 2° año de EGB. Mariana explica por qué decidió incluir una carta, elaborada por ella, en su portafolio. Enumera qué cosas nuevas aprendió, qué dificultades tuvo, cómo las superó y valora la importancia del aprendizaje realizado.



*continuación*

4) Contá cómo superaste las dificultades.¿Las resolviste solito o tuviste que pedir ayuda?

Lo resolví pensando...........

5) ¿Pudiste contar lo que querías?

me costó pero pude contar todo lo que quería..........

6) ¿Por qué creés que es importante expresarse correctamente en forma escrita?

Para que cualquiera que la lea la pueda entender.....

### *Organizadores gráficos*

La utilización de los organizadores gráficos como instrumentos de evaluación responde al enfoque de la evaluación alternativa en tanto permiten visualizar la organización conceptual que el alumno atribuye a un determinado conocimiento.

Cuando el alumno elabora un organizador gráfico, organiza y explica la selección de conceptos que realizó, el tipo de relaciones que estableció y el proceso que llevó a cabo para llegar a ese resultado. De esa manera puede atribuir nuevos significados a los conceptos que ya maneja o a los nuevos que va a construir.

Existen muchos organizadores gráficos como los mapas conceptuales, croquis, diagramas de flujos que no desarrollaremos aquí dado que existe una abundante bibliografía al respecto.

A continuación veremos un ejemplo de un organizador gráfico realizado a partir del trabajo sobre textos informativos referidos a las

necesidades básicas de los seres humanos. Para su elaboración los alumnos identificaron los conceptos más relevantes que incluían los textos y establecieron las relaciones existentes entre ellos, a partir de los cuales elaboraron el ejemplo que se presenta abajo. Finalmente, escribieron un texto argumentativo aplicando la enriquecida comprensión que obtuvieron a partir de la utilización de esta herramienta.

Conceptos Importantes:
- Desocupación
- Insatisfacción de necesidades básicas.
- Distribución de la producción del país (inequitativa).
- Desnutrición
- La pobreza y sus consecuencias.
- Falta de Educación.

POBREZA — 17/9
↓ VIENE
DESOCUPACIÓN
FALTA DE EDUCACIÓN — HAY NECESIDADES básicas INSATISFECHAS — DISTRIBUCIÓN INEQUITATIVA DE LA PRODUCCIÓN del país
HAY DESNUTRICIÓN — ENFERMEDADES

TEXTO ARGUMENTATIVO

Argentina es un país muy afectado por la pobreza, por la mala distribución de la producción.

Una de las provincias más afectadas es Tucumán. Esto es a causa de la Irresponsabilidad gubernamental. En ésta provincia hay:
- Desnutrición
- Falta de trabajo.
- Falta de educación y
- Muchas enfermedades contagiosas a causa del hambre.

La mayoría de la gente no puede satisfacer sus necesidades básicas.

Nuestra opinión es que no puede estar pasando esto, por eso tenemos que pensar Una solución para esta catástrofe.

En conclusión: Esto es muy terrible y el gobierno Argentino tendría que ayudar para solucionar esto.

Trabajo elaborado por un grupo de alumnos de 6º año de la EGB, quienes optaron, entre otras alternativas, por explicar las relaciones que ellos encontraron entre los conceptos por medio de un texto argumentativo.



*Diario*

Los diarios son herramientas útiles para recopilar información referida al proceso de trabajo del alumno y para desarrollar su habilidad para reflexionar acerca de sus diferentes actividades, de los contenidos y los procesos de adquisición de conocimientos y experiencias acumuladas. El uso de los diarios tiene la clara ventaja de favorecer el desarrollo del pensamiento autónomo de los alumnos, quienes además logran tomar mayor conciencia de sus aprendizajes al describir qué es lo que han aprendido, qué no han entendido al buscar formas de superar las dificultades encontradas.

Existen distintos tipos de diarios: personales, colectivos, de lectura (en el que se pueden incluir citas que resultaron atractivas tanto de un texto de ficción como de cualquier otro tipo de género), para recopilar evidencias de aprendizaje, para mantener intercambios con diferentes propósitos. Por supuesto, los hay con diferentes soportes, y hoy es natural que se lleven diarios electrónicos administrados por medio de la computadora. Para todos los tipos de diarios, el método consiste en solicitar al alumno que responda en forma regular a una serie de preguntas que orientan su reflexión, bajo el supuesto de que, con el transcurrir del tiempo, internalizará esas preguntas y así estarán presentes a lo largo de todos sus procesos de aprendizaje.

La técnica del diario de clases consiste en un registro que el alumno lleva en cada clase, en el cual responde a la pregunta: ¿qué aprendí hoy? Para orientar hacia una respuesta lo más rica posible, es importante explicar al alumno el propósito de la misma en cuanto a su carácter cualitativo de autoevaluación de los aprendizajes. Conviene remarcar la utilidad de la explicitación escrita como forma de evocar, seleccionar, organizar y relacionar los contenidos aprendidos en cada clase y formularse preguntas acerca de ellos. Así, el diario puede utilizarse al inicio de cada clase, solicitando que algunos alumnos lean sus observaciones. Otra actividad recomendable es que cada dos meses o al fin de un cuatrimestre se solicite a los alumnos que elaboren una síntesis de lo aprendido a partir de los registros del diario de clases. En

resumen, el empleo del diario se centra en técnicas de auto-observación y registro de los conocimientos adquiridos y procesos metacognitivos significativos para el alumno, así como apreciaciones sobre las experiencias personales relevantes al cabo de las tareas y las conclusiones que obtienen luego de un período determinado.

Pero la utilización de los diarios no se agota en una autoevaluación de orden individual, sino que es posible, mediante su lectura conjunta en un grupo, favorecer la interacción con el objetivo de descubrir aspectos comunes y recurrentes entre los diferentes alumnos. Es una manera implicativa en la que está en juego su propia valoración de la actividad, para que puedan compartir y discutir los criterios que han utilizado en la organización de la información. También podrán identificar conocimientos significativos, dificultades comunes, tipos de preguntas y los modos de responderlas, así como comparar formas de resolver inquietudes y obstáculos.

Por último, si bien el diario es una técnica que se utiliza principalmente para la autoevaluación, puede ser revisado por el docente si así es estipulado desde el principio y quedan claros los aspectos que serán evaluados en él.

El que sigue es un ejemplo posible de un diario de clase. Las consignas que aquí se proponen pueden ser modificadas o sustituidas por otras.

Diario para la clase de Ciencias Sociales:
Fecha:
Conceptos trabajados en clase:

Lo que me despierta curiosidad es ..................................................
Me pregunto si ..................................................................................
Otro punto de vista puede ser ..........................................................
Estoy confundido acerca de ..............................................................
Entonces significa que ......................................................................
Comentarios



Sea cual fuere el instrumento de evaluación que se utilice, sugerimos comenzar su proceso de elaboración formulándose una serie de preguntas tales como las que se presentan a continuación.

HERRAMIENTA 9: *Guía para la elaboración de instrumentos de evaluación de los aprendizajes*

1. ¿Cuáles son los objetivos de la evaluación?
2. ¿Quiénes son los destinatarios de los resultados de la evaluación?
3. ¿Cuáles son los contenidos que se integran en la evaluación?
4. ¿Qué tipos de producción son esperables?
5. ¿En qué marcos organizativos se llevará a cabo la evaluación?
6. ¿La evaluación será común para todos los alumnos o se les ofrecerán alternativas para elegir?
7. ¿Qué recursos (por ejemplo, libros, calculadoras, apuntes personales, diccionarios) podrán utilizar los alumnos?
8. ¿Cuáles serán los criterios y estándares de evaluación?
9. ¿Cómo y quién/quiénes establecerán las calificaciones?
10. ¿Qué oportunidades de autoevaluación se incluirán?
11. ¿Qué tipo de retroalimentación recibirán los alumnos?

Cuando comenzamos este capítulo nos preguntábamos si una evaluación alternativa era posible. Nos parece que resulta evidente -luego de recorrer las nociones que la fundamentan y las herramientas que la concretan- que una escuela que se preocupa por atender la diversidad de sus alumnos debe comprender la necesidad de superar, en el sentido que venimos exponiendo, una evaluación meramente sumativa. Los conceptos y los instrumentos de evaluación exclusivamente cuantitativos, centrados sólo en calificar la apropiación de los contenidos, limitados a una función puramente de acreditación y de sanción positiva o negativa, sólo tocan la superficie de la evaluación.

Entendemos que la evaluación está íntimamente relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de enfocarnos hacia

una evaluación que comienza en el mismo momento en el que se proponen y acuerdan los objetivos, luego se van recorriendo todos los pasos de la construcción de los nuevos conocimientos, hasta llegar a emitir un juicio sobre los logros obtenidos y utilizar lo aprendido durante este proceso para seguir aprendiendo.



# El espacio que habla, muestra y enseña

> La escuela que necesitamos reconocerá que diferentes formas de representación desarrollan diferentes formas de pensar, transmiten diferentes clases de significado y hacen posible diferentes calidades de vida.
>
> ELLIOT EISNER[1]

La sociedad actual, y la futura aún más, necesitan un nuevo estilo de hombres y mujeres que puedan manejarse en un mundo complejo, cambiante e imprevisible. Personas creativas e imaginativas, capaces de integrar equipos y formar alianzas para alcanzar los objetivos propuestos, de adaptarse a nuevas situaciones y de emplear las estrategias apropiadas para resolver problemas inesperados.

Uno de los caminos que la escuela puede ofrecer para formar alumnos que estén capacitados para responder a estas demandas consiste en crear entornos educativos desafiantes, flexibles, con multiplicidad de estímulos, recursos y variedad de formas organizativas de trabajo.

Sabemos que la disposición del ambiente influye de modo significativo en quienes lo habitan y transitan. Por tal motivo no es arbitrario el modo en que cada escuela piensa, decide y organiza las relaciones entre los diferentes actores institucionales, los recursos, los espacios físicos y los tiempos.

David Perkins, en *La escuela inteligente,* se refiere a la modalidad de "la persona más el entorno", según la cual las personas no funcionan aisladamente sino en consonancia con el entorno, haciendo uso tanto de la información y de los recursos físicos disponibles como de la actividad compartida con otros.[2] Esta perspectiva de la persona integrada e interactiva con el entorno se basa según el autor en dos principios:

[1] E. Eisner, *La escuela que queremos,* Buenos Aires, Amorrortu, 2002, p. 11.

[2] Podemos encontrar el origen de este concepto en: G. Salomon, (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas,* Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

1. El entorno -los recursos físicos, sociales y simbólicos que se hallan fuera de la persona- participa en la cognición no sólo como fuente de suministros y receptor de productos, sino como vehículo de pensamiento. El entorno, en un sentido real, es verdaderamente una parte del pensamiento.

2. El remanente del pensamiento -lo que se aprendió- se encuentra en la mente del alumno y también en la disposición del entorno. No obstante, se trata de un aprendizaje genuino. El entorno, en un sentido real, sostiene parte del aprendizaje.[3]

## *Recorriendo la escuela*

La escena comienza al ingresar en la escuela donde podemos observar un grupo de alumnos de un mismo curso trabajando en el aula mientras otros alumnos en los corredores, sentados alrededor de mesas de trabajo, intercambian puntos de vista y comparten información para resolver una consigna auténtica. También hay alumnos que observan material expuesto en una pared afuera del aula, y otros, en la biblioteca, consultan libros y buscan información en una computadora. ¿Qué les ofrece este entorno? Paredes que parecen hablar, bolsilleros con propuestas de trabajo autónomo y grillas de autoevaluación, equipos de docentes que circulan entre los alumnos presentando consignas de trabajo diferentes elaboradas por ellos mismos, posibilidades de trabajar cooperativamente y de consultar una variedad de fuentes de información ubicadas en diversos lugares de la escuela y un libre acceso a la utilización de los recursos disponibles.

La escena descripta nos muestra un conjunto de elementos articulado, organizado y dispuesto intencionalmente al servicio del aprendizaje y desarrollo de la autonomía de los alumnos, denominado *entorno educativo.*

En el entorno educativo de cada escuela se refleja en forma explícita o implícita la concepción de enseñanza y aprendizaje que se sostiene en ella. Sus elementos constitutivos son:

[3] D. Perkins, *La escuela inteligente,* Barcelona, Gedisa, 1995, p. 136.



- Programa de estudios: objetivos diferenciados, modos de selección y organización de los contenidos y tipos de actividades.
- Recursos: variados, flexibles y accesibles.
- Entorno social: clima social, calidad de las relaciones interpersonales, tipo de vinculación entre los alumnos, docentes, personal no docente, familias y comunidad.
- Entorno físico, que incluye:
  a) Distribución y modos de organización de los espacios escolares: aulas, pasillos, patios, biblioteca, otros.
  b) Mobiliario y equipamiento: cantidad y calidad de mesas, sillas, pizarras, muebles en general y recursos tecnológicos.
  c) Condiciones físicas: aire, luz, amplitud de los espacios, el tipo de desplazamientos que permite, aspectos estéticos, entre otros.
- Estructura organizativa: el uso del tiempo y la distribución de los espacios en relación con las actividades; la rotación de los docentes dentro de un curso, los sistemas normativos que regulan la participación y la organización, los tipos de agrupamiento y de interacciones.

Como nos dicen Utset y Muxart:[4]

> La cuestión es cómo convertir este escenario en una invitación a actuar. Es decir, no convertir la función en obra de protagonista único, sino en una obra coral, con una multiplicidad de acciones que se desarrollen simultáneamente, pero no independientemente las unas de las otras sino en interrelación...

Ya hemos dicho que el entorno educativo es mucho más que el espacio físico donde tiene lugar el acto educativo. El desafío ahora será poner en escena todos los principios de nuestro enfoque educativo.

[4] M. Utset y A. Muxart, "El aula, escenario de la diversidad", en: M. Aldamiz *et al., ¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad,* Barcelona, Graó, 2000, p. 14.

## Entorno educativo y desarrollo del aprendiz autónomo

Es importante señalar que un entorno educativo favorece la autonomía de los alumnos cuando:

- Estimula la elección: ofrece variadas alternativas para que el alumno escoja entre ellas con responsabilidad.
- Alienta la confianza del alumno en sus propias posibilidades: ofrece propuestas que invitan al estudiante a expresarse, a autoevaluarse y lo desafían a superarse constantemente.
- Estimula el interés: presenta propuestas atractivas e interesantes y da lugar a otras que surgen de la curiosidad de los estudiantes.
- Ofrece situaciones abiertas de aprendizaje: los alumnos emplean sus propias estrategias, deciden los modos de resolver los problemas planteados y los tipos de productos a presentar.
- Favorece el intercambio y el trabajo cooperativo: incluye propuestas de aprendizaje en las que los alumnos interactúan y aprenden unos de otros.
- Ayuda a la reflexión y el pensamiento crítico: crea situaciones en las que los alumnos discuten, argumentan, disciernen lo importante de lo accesorio y evalúan la pertinencia de sus ideas en relación con los temas estudiados.
- Propicia la autoevaluación y la coevaluación: independiza al alumno de la evaluación exclusiva del docente creando oportunidades y recursos para su propio monitoreo y control.
- Adjudica al docente el rol de facilitador del aprendizaje: el docente colabora, moviliza, orienta, estimula, asiste, y genera oportunidades de aprendizaje que respondan a las distintas necesidades de los alumnos.

### HERRAMIENTA 10: *Matriz para evaluar entornos educativos*

Los entornos son pasibles de ser evaluados mediante una matriz como la siguiente:



| Criterios | Muy bueno | Bueno | Regular | Insuficiente |
|---|---|---|---|---|
| Posibilidades de elección | El entorno ofrece múltiples y variadas propuestas para que el estudiante elija. | El entorno ofrece algunas opciones variadas para que el estudiante elija. | El entorno ofrece muy pocas opciones de elección a los estudiantes. | El entorno propone las mismas actividades para todos los alumnos sin posibilitarles la elección. |
| Fuentes de información | El entorno brinda múltiples y variadas fuentes de información convencionales, audiovisuales e informáticas. | El entorno brinda múltiples y variadas fuentes de información convencionales y escasas audiovisuales e informáticas. | El entorno brinda poca variedad de fuentes de información convencionales y audiovisuales y ninguna fuente informática. | El entorno sólo ofrece poca variedad de fuentes de información convencionales. |
| Actividades | El entorno siempre propone actividades diferentes y variadas que permiten al alumno trabajar de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje, en distintos espacios y con variados contenidos. | El entorno siempre propone actividades diferentes y variadas para realizar en el salón de clase. En algunas oportunidades invitan a trabajar en distintos espacios y con variados contenidos. | El entorno propone ocasionalmente actividades diversas. Siempre los contenidos son los mismos para todos los alumnos, a quienes se les permite trabajar sólo en el salón de clase. | El entorno propone las mismas actividades rutinarias a todos los alumnos, quienes trabajan únicamente en el salón de clases. |
| Marcos organizativos del aprendizaje | El entorno permanentemente ofrece alternancia entre aprendizaje individual en parejas, en pequeños grupos y en el grupo total. | El entorno ofrece algunas oportunidades de alternancia entre el aprendizaje individual, en parejas, en pequeños grupos y en el grupo total. | El entorno ofrece, en algunas ocasiones, alternancia sólo entre el aprendizaje individual y en parejas. | El entorno ofrece sólo la posibilidad de aprendizaje individual. |

*continúa*

*continuación*

| Criterios | Muy Bueno | Bueno | Regular | Insuficiente |
|---|---|---|---|---|
| Rol docente | El docente responde a la diversidad que existe en sus alumnos, trabajando alternativamente en diferentes marcos organizativos, asistiendo y orientando a todos, tanto a los que presentan dificultades de aprendizaje como a los más destacados. | El docente generalmente trabaja con el grupo total y en algunas ocasiones, alterna entre diferentes marcos organizativos, asistiendo y orientando a los alumnos, en respuesta a sus diferentes necesidades. | El docente siempre trabaja con el grupo total y, en algunas ocasiones, asiste a los alumnos que presentan dificultades en la comprensión de las consignas. | El docente siempre trabaja con el grupo total de alumnos sin atender a la diversidad que existe en sus alumnos. |
| Productos | El entorno permite crear variados productos, fruto de las decisiones de los propios alumnos, para mostrar evidencia de los aprendizajes logrados. | El entorno permite crear variados productos, propuestos de antemano por el docente a los alumnos para que elijan uno de ellos y muestren evidencia de sus aprendizajes. | El entorno permite crear dos productos distintos, propuestos de antemano por el docente a los alumnos para que elijan uno de ellos y muestren evidencia de sus aprendizajes. | El entorno exige la realización de un mismo producto a todos los alumnos para que muestren evidencia de los aprendizajes logrados. |
| Evaluación | El entorno ofrece siempre oportunidades y diferentes instrumentos para alternar entre la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación por parte del maestro. | El entorno generalmente ofrece oportunidades y diferentes instrumentos para la retroalimentación por parte del docente y, en determina-das ocasiones, para la autoevaluación y la coevaluación. | El entorno sólo ofrece oportunidades para la evaluación por parte del docente a través de diferentes instrumentos. | El entorno sólo ofrece oportunidades para la evaluación por parte del docente al finalizar la enseñanza de un tema y por medio de un examen escrito u oral. |





Dice Pro Maite:[5]

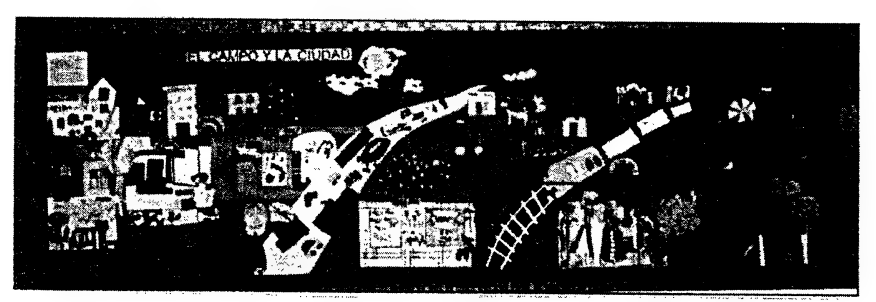
> La imagen constituye un medio de expresión para el hombre. Un medio por el cual recibe innumerables comunicaciones y a través del cual puede expresarse con eficacia. Ya Pestalozzi, a principios del siglo XIX, aportó una serie de mapas y diversa iconografía en un esfuerzo por conseguir una mayor eficacia en la transmisión educativa. Y muchas de las propuestas planteadas por Freinet, como la correspondencia escolar, la comunicación escolar a través de diferentes medios [...] vuelven a estar de actualidad en las escuelas.

La imagen visual tiene un lenguaje propio que transmite mensajes de una forma particular y que no es reductible al lenguaje verbal. Es un dato relevante que la expansión de los medios de comunicación audiovisuales -considerados junto con la publicidad de elementos indispensables de la sociedad de consumo posmoderna–, posibilitan el desarrollo de habilidades de *lectura y expresión* por medios icónicos. En la actualidad la comunicación por imágenes tiene una importancia creciente como efecto de la inmediatez comprensiva e impacto estético que tienen los mensajes visuales y ejercen una influencia muy importante, especialmente entre las nuevas generaciones.

¿Cuál es la relación entre la comunicación visual y el entorno educativo?

Hemos dicho anteriormente que el entorno educativo transmite mensajes y en ese sentido, las paredes de la escuela son un medio privilegiado para dicha transmisión. Por tal motivo el diseño y armado de las paredes ocupa un espacio importante en la planificación de la tarea docente debiendo tomarse en consideración criterios estéticos y didácticos.

[5] M. Pro, *Aprender con imágenes*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 27.




Pared que presenta las diferencias entre las formas de vida en el campo y en la ciudad. Fue construyéndose al mismo tiempo que se desarrollaban los contenidos conceptuales. Participaron en su elaboración las docentes del curso y de Artes Visuales junto con los alumnos.

La participación activa del alumno en el diseño y elaboración de paredes no sólo desarrolla su habilidad manual sino que también le permite poner en juego habilidades tales como las de representación y composición, análisis, inferencia, resolución de problemas, comprensión. Al armar una pared relacionada con un tema de estudio se enriquece su comprensión y al mismo tiempo puede proyectar sus sentimientos y emociones.

Las paredes pueden ser diseñadas de tal forma que permitan cumplir propósitos variados como: informar, despertar curiosidad, incentivar a la acción, estimular procesos de pensamiento, y también ser testigos del aprendizaje de los alumnos funcionando como *escenarios* para su expresión.

Cuando un docente planifica una pared debe decidir:

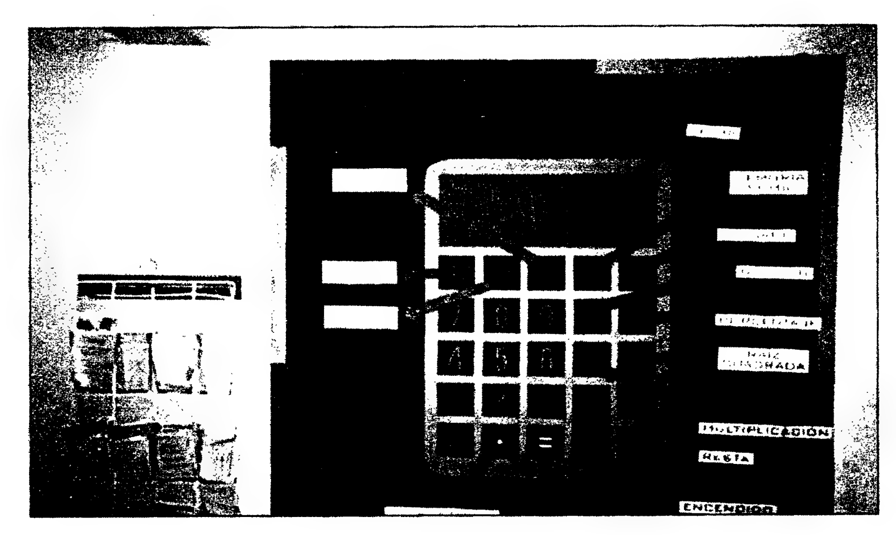
1) el tipo y grado de participación que le dará al alumno en su elaboración.
2) el tipo y grado de actividad que promueve en el alumno.

Las combinaciones posibles entre estas dos variables aparecen en el siguiente cuadro en el cual hemos incluido a modo de ejemplos, fotografías que el lector podrá encontrar en este libro.



| Tipo de Interacción que promueve | Participación | |
|---|---|---|
| | Alumno no participa en su elaboración | Docente y alumno participan en la elaboración |
| La pared brinda información | Foto capítulo 5, página 98 | Foto capítulo 5, página 95 |
| La pared brinda información y además promueve la realización de distintos tipos de actividades | Foto capítulo 5, página 98 | Foto capítulo 6, página 111 |

Sea cual fuere el tipo de pared que se diseñe, su armado puede realizarse tanto al introducir un tema como durante su desarrollo o bien al culminarlo. En cualquier caso, lo fundamental es que conserve sus funciones de comunicadora y de promotora de los aprendizajes de los alumnos.




Pared interactiva en la cual se ha colocado la imagen de una calculadora. Del lado derecho se observa un bolsillero que contiene actividades diversas para que los alumnos ejerciten el uso de la calculadora resolviendo problemas de matemática. La pared está alfombrada ya que este elemento facilita al alumno y al docente la colocación y manipulación de materiales.

Por lo dicho, advertimos que en una escuela que atiende a la diversidad el entorno adquiere un protagonismo especial. Y hemos es-

bozado las perspectivas y procedimientos que un docente debería implementar en la creación de un espacio que facilite a sus alumnos el trabajo en forma autónoma de modo que puedan expresar sus ideas y ver y escuchar las de los otros. En este entorno las paredes transmitirán mensajes, e invitarán al alumno a aprender, a crear, a producir. Y el maestro no será ya más el único poseedor del saber, ya que éste *estará distribuido en diversos lugares y entre diferentes personas.*



# El centro de aprendizaje, un proyecto de trabajo autónomo

> La paradoja es que los niños se hacen inteligentes si se los trata como si ya lo fueran. Ésta es la base de la pedagogía constructivista basada en el conocimiento y contiene la clave para lograr que, como resultado de una educación de alta exigencia, la gente pueda aprender a pensar.
>
> LAUREN RESNICK[1]

En un aula que atiende a la diversidad es fundamental el papel del docente en la creación de un entorno que favorezca el logro de la autonomía y permita a los estudiantes aceptar en forma consciente la responsabilidad de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Para lograr tales propósitos, los docentes que trabajan con este enfoque elaboran y ponen en funcionamiento *centros de aprendizaje.*

Se denomina Centro de Aprendizaje a un entorno educativo programado y organizado con anticipación -ubicado en el aula o en ámbitos cercanos a ella como, por ejemplo, los corredores de la escuela-, en el que se concentran múltiples materiales apropiados para que los alumnos aborden sus aprendizajes de manera autónoma. Un centro de aprendizaje incluye un conjunto de actividades educativas diversas y atrayentes, que invitan al alumno a implicarse en el logro de los objetivos definidos por los docentes que lo planificaron y lo armaron, pero en el cual le es cedida la responsabilidad del aprendizaje al alumno mismo. En efecto, el alumno trabaja y programa sus propios tiempos, optando entre diversas actividades y recursos, y lleva a cabo la tarea en forma cooperativa en marcos organizativos diversos: en forma individual, en parejas, o en pequeños grupos.

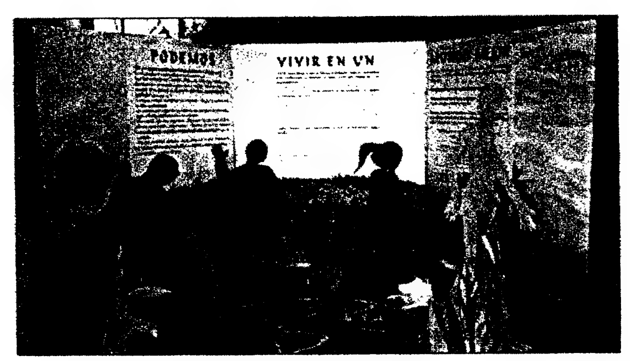
[1] L. Resnick, *La educación y el aprendizaje del pensamiento,* Buenos Aires, Aique, 1999, p. 27.

Por medio de un centro de aprendizaje el alumno puede:

- aprender la introducción, una parte o la totalidad de un tema nuevo;
- ejercitar y revisar conceptos y habilidades de un tema ya aprendido;
- abordar los contenidos básicos de un tema, o propuestas de profundización y ampliación de temas del plan de estudios o de otros tópicos que están fuera del programa;
- aprender contenidos del área cognitiva a nivel conceptual, y desarrollar o ejercitar también habilidades generales o relacionadas con las distintas áreas de aprendizaje.

### *Características de un centro de aprendizaje*

Presentamos a continuación, a modo de ejemplo y en forma parcial, dada la extensión del libro, un centro de aprendizaje elaborado y desarrollado con alumnos de 5° año de la EGB en una escuela[2] que trabaja con el enfoque educativo de atención a la diversidad. Esta presentación nos permitirá ir caracterizando los centros de aprendizaje.




Instalación para presentar el centro de aprendizaje "Podemos vivir en un mundo mejor" diseñado y armado en conjunto por profesores del área de plástica y docentes de grado. Los aspectos visuales amplian la comprensión e invitan al alumno a investigar acerca del tema propuesto por el centro.

[2] Elaborado por Sandra Schneider, Mabel Salomón y Marisel Jindra de la escuela Natan Gesang.



## Explicitación de los objetivos y resultados

Cuando se planifica un centro de aprendizaje deben explicitarse al alumno los objetivos y los resultados que se esperan de él como producto de sus actividades, expresados en términos que le sean comprensibles. Lo mencionado cumple con el propósito de orientar y focalizar su acción en el sentido de lo que debe lograr.

> CENTRO DE APRENDIZAJE:
> *Podemos vivir en un mundo mejor. ¡Hagámoslo juntos!*
>
> Centro de aprendizaje:
> Podemos vivir en un mundo mejor. ¡Hagámoslo juntos!
>
> Querido alumno:
> Por medio del trabajo en este centro de aprendizaje nos proponemos que alcances los siguientes objetivos:
>
> - Que reflexiones acerca de las siguientes preguntas, y elabores respuestas personales para cada una de ellas:
>   ¿Es posible vivir en un mundo mejor?
>   ¿Cómo podemos contribuir a que el mundo sea mejor?
> - Que conozcas la vida y la obra de personalidades de la política, la cultura y la ciencia que han dedicado sus vidas a mejorar el mundo.
> - Que comprendas la declaración de los derechos humanos y aprendas a exigir su cumplimiento en la vida cotidiana.
> - Que visualices las problemáticas relacionadas con el cuidado del medio ambiente y sus consecuencias, y te comprometas activamente en la búsqueda de soluciones.
> - Que desarrolles actitudes de cooperación, solidaridad, conciencia y compromiso con el bien común.
>
> También esperamos que logres los siguientes objetivos correspondientes al área de Lengua:
>
> - Que seas capaz de leer y comprender en forma autónoma diferentes textos informativos, tales como biografías, artículos periodísticos y crónicas.
> - Que elabores textos escritos informativos y apelativos.

*continúa*

*continuación*

Trabajando en este centro desarrollarás también las siguientes habilidades de pensamiento:

- Comparar
- Establecer relaciones de causa-efecto
- Realizar inferencias
- Tomar decisiones
- Argumentar
- Evaluar críticamente

## Instrucciones y fichas de trabajo

Para que el alumno trabaje en forma autónoma es necesario brindarle instrucciones lo más detalladas posibles, junto con consignas y/o fichas de trabajo que incluyen las actividades que debe llevar a cabo para construir los aprendizajes.

Ejemplo de instrucciones:

CENTRO DE APRENDIZAJE:
*Podemos vivir en un mundo mejor. ¡Hagámoslo juntos!*

INSTRUCCIONES para trabajar en el centro de aprendizaje

1. Las fichas de trabajo están divididas según 4 temas diferentes:
   A) Biografías
   B) Derechos humanos
   C) La paz en el mundo
   D) Temas ambientales
   Pueden elegir el orden en el que trabajarán con los temas.
2. Cada tema tiene fichas de trabajo con consignas obligatorias y consignas optativas. Deberán realizar todas las actividades obligatorias de cada tema.
3. En cada ficha está escrito cómo trabajarán:
   - en forma individual
   - en parejas
   - en pequeños grupos

*continúa*



*continuación*

4. Para cada tema, realicen en primer lugar las actividades obligatorias, y después completen alguna de las incluidas en las fichas optativas correspondientes a ese tema. Cuando finalicen ambos tipos de actividades, regístrenlo en la lista de control individual que han recibido, y también en la lista grupal que encontrarán sobre el panel.

5. Cuando finalicen las fichas obligatorias y optativas de cada tema, reúnanse en parejas. Se sugiere que se reúnan parejas que hayan trabajado sobre las mismas preguntas.

   - Cada uno de los integrantes de la pareja leerá el trabajo de su compañero, y revisará si ha respondido todas las preguntas y si las respuestas que ha dado son correctas.
   - Orienten luego a su compañero para que corrija y complete lo que fuera necesario.
   - Presten también atención a la ortografía.

6. Una vez que completaron y revisaron las fichas de cada tema, entréguenlas a la maestra.

7. Al finalizar la realización de todas las actividades correspondientes a los 4 temas, formen grupos de hasta 6 integrantes, para llevar a cabo las siguientes actividades de síntesis y evaluación:

   a) realizar una exposición oral de las ideas más importantes que han aprendido en cada tema. Les ofrecemos en la página siguiente, una rúbrica que los orientará para la elaboración de la exposición.
   b) elegir por consenso un tema de los que trabajaron y elaborar una producción que contenga las ideas fundamentales del tema seleccionado, optando entre las siguientes alternativas:
      - afiche publicitario
      - crónica periodística
      - collage
      - poesía
      - canción (con música conocida)

8. Tiempo destinado al proyecto: 1 mes.

*Rúbrica para la exposición oral*

| | Excelente nivel | Muy buen nivel | Nivel aceptable | Debe mejorar |
|---|---|---|---|---|
| Organización de la exposición | Muy bien organizada. El desarrollo de los temas permitió a los compañeros seguir la exposición y comprenderla con facilidad. | Bien organizada. En general el desarrollo de los temas fue correcto, aunque algunas transiciones no fueron claras y dificultaron parcialmente a los compañeros el seguimiento y la comprensión de los temas expuestos. | Organizada. En algunos casos había cierta desconexión entre los temas desarrollados. En las transiciones había desajustes que dificultaban a los compañeros la comprensión y el seguimiento de los temas expuestos. | Desorganizada y confusa. Sin conexión entre las ideas y con transiciones abruptas, por lo que los compañeros lograron una pobre comprensión de los temas expuestos. |
| Modalidad de la presentación | Muy bien expuesta. Atractiva, despertó el interés del público y lo mantuvo a lo largo de toda la presentación. Utilizó varios recursos visuales atrayentes y claros. | Bien expuesta. Logró mantener la atención del público. Usó algunos recursos visuales útiles para la exposición. | Regularmente expuesta. Ocasionalmente interesante para el público. Usó pocos recursos visuales y no todos con la claridad deseada. | Mal expuesta. No estuvo bien organizada y no atrajo el interés del público. No usó recursos visuales o los utilizó mal. |
| Participación de los integrantes del grupo | Todos los integrantes del grupo participaron en forma activa y entusiasta en la preparación y en la exposición del tema. | Dos terceras partes del grupo participaron en forma activa y entusiasta en la preparación y en la exposición del tema. | La mitad del grupo participó en forma activa y entusiasta en la preparación y en la exposición del tema. | Sólo 1 o 2 integrantes del grupo participaron en forma activa y entusiasta en la preparación y en la exposición del tema. |
| Claridad de expresión | Todos los alumnos se expresaron con una voz clara y pronunciaron correctamente todas las palabras. | La mayoría de los alumnos se expresaron con una voz clara y pronunciaron correctamente la mayoría de las palabras. | Algunos alumnos se expresaron con una voz poco audible, y pronunciaron confusamente algunas palabras claves. | La mayoría de los alumnos se expresó con dificultad, y no fue sencillo escucharlos por incurrir varias veces en una pronunciación incorrecta. |



Ejemplo de ficha de trabajo

CENTRO DE APRENDIZAJE

***Podemos vivir en un mundo mejor. ¡Hagámoslo juntos!***

Nombre y Apellido:

Grado:

Fecha:

Tema: BIOGRAFÍAS DE GRANDES HOMBRES Y MUJERES DE LA HUMANIDAD

FICHA DE TRABAJO Nº 1
CONSIGNA OBLIGATORIA
TRABAJO INDIVIDUAL

Consignas de trabajo:

1. Pega la ficha y trabaja en una hoja de carpeta para ordenar mejor tu trabajo.
2. Te presentamos una lista de "grandes hombres y mujeres de la humanidad" que contribuyeron con sus acciones a mejorar el mundo. Junto a sus nombres encontrarás una breve información que hace referencia a su vida y su obra.
   Lee atentamente la lista.

MAHATMA GANDHI
Fue el líder hindú que consiguió la libertad de la India, que estaba bajo el dominio de Inglaterra, y lo hizo sin usar la violencia.

MADRE TERESA DE CALCUTA
Religiosa católica que, conmovida por la pobreza y las enfermedades, fundó en todo el mundo centros de atención para leprosos, ciegos, discapacitados y ancianos, escuelas y horfanatos para pobres.

ANWAR AL-SADAT
Presidente de Egipto que ofreció firmar un tratado de paz a los israelíes, el que finalmente se selló en 1979. Fue asesinado.

ITZHAK RABIN
Primer Ministro de Israel, su período de gobierno se caracterizó por llevar adelante uno de los principales procesos de paz, que culminó con la firma de un tratado con el líder palestino Yasser Arafat.

*continúa*

*continuación*

RIGOBERTA MENCHÚ
Activista guatemalteca, ferviente defensora de los derechos de las comunidades aborígenes. Por su labor recibió el Premio Nóbel de la Paz.

ADOLFO PÉREZ ESQUIVEL
Arquitecto y líder pacifista argentino que luchó a favor de los Derechos Humanos, especialmente en épocas de dictaduras militares, estuvo preso a raíz de sus actividades y recibió por su obra el Premio Nóbel de la Paz.

CÉSAR MILSTEIN
Científico argentino que debió exiliarse en el exterior en años de gobiernos militares. Trabajando en Inglaterra realizó un descubrimiento científico de gran importancia para toda la humanidad. Recibió por ese descubrimiento el Premio Nóbel de Medicina.

3. Realiza las siguientes actividades:

a) Elige tres grandes hombres o mujeres de todos los propuestos en la lista anterior.
b) Elabora la biografía de cada uno de ellos. Busca información en libros, enciclopedias y en Internet. Cita las fuentes en tu trabajo.
c) Responde por escrito: ¿Qué tienen en común las tres personas que han elegido?
d) Responde por escrito: ¿Por qué las personas elegidas merecen ser denominadas "grandes hombres y mujeres de la humanidad"?

## Consignas obligatorias y optativas

Dado que uno de los objetivos fundamentales del trabajo con los centros de aprendizaje es propiciar el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo, y siendo una de dichas competencias la de aprender a optar entre distintas propuestas, es fundamental que ellos contengan tanto consignas obligatorias como consignas optativas para que el alumno pueda elegir.

Ejemplo de consignas obligatorias y optativas:



CENTRO DE APRENDIZAJE
*Podemos vivir en un mundo mejor. ¡Hagámoslo juntos!*

Nombre y Apellido:
Grado:
Fecha:

Tema: BIOGRAFÍAS DE GRANDES HOMBRES Y MUJERES DE LA HUMANIDAD

FICHA DE TRABAJO Nº 1
CONSIGNA OBLIGATORIA
TRABAJO EN PAREJAS

Consignas de trabajo:

1. Peguen la ficha y realicen la actividad en hoja de carpeta para ordenar mejor los trabajos.
2. Lean la biografía de MARTIN LUTHER KING.

MARTIN LUTHER KING
BIOGRAFÍA

Martin Luther King luchó en los Estados Unidos contra la segregación racial y a favor de los derechos de los negros. Nació en Atlanta, Georgia en 1929. Comenzó su lucha organizando la Asociación Nacional para el Progreso de la Gente de Color. Si bien la esclavitud se había bolido en 1865, los negros de Estados Unidos gozaban de muy pocos derechos; eran mantenidos en estado de inferioridad; constituían una fuente de mano de obra barata y no gozaban de civiles ni de la educación básica. Su liderazgo surgió cuando en la ciudad de Alabama se realizó un boicot contra una empresa de transporte que no permitía a los negros ocupar asientos destinados a los blancos. Este movimiento fue masivamente apoyado por la comunidad negra, convirtiéndose así en su lider. Su política consistía en cambiar la resistencia a la segregación que la población blanca ejercía sobre la población afroamericana con la violencia. A pesar del boicot, Luther King no logró persuadir a las autoridades para que aplicaran las normas de no segregación racial, y fue detenido. Cuando salió de la cárcel consiguió un apoyo masivo, hubo en-

*continúa*

frentamientos y las autoridades tuvieron que aceptar algunas de las reivindicaciones que solicitaban los manifestantes.

Martin Luther King aprovechó ese momento para poner en marcha un movimiento nacional a favor de los derechos de los negros, utilizando la acción directa no violenta. En agosto de 1963, unas doscientas mil personas marcahron por las calles de Washington para reclamar por los derechos civiles de los afroamericanos. En su discurso dijo: "Mi sueño es que algún día, los descendientes de los antiguos esclavos y los descendientes de los antiguos amos se sienten juntos a compartir el pan como hermanos". Poco tiempo después se aprobó una ley de derechos civiles, si bien no se logró erradicar el racismo. Fue asesinado en un acto, convirtíendose en un martir que peleó por los derechos de los afroamericanos.

3. Respondan por escrito y con sus palabras a las siguentes preguntas:

a) ¿Cuál fue el propósito de su lucha?
b) ¿Cuáles fueron los motivos que lo impulsaron a luchar y a transformarse en lider de un movimiento?
c) ¿Qué significa "política de resistencia y de no violencia"? Escriban un ejemplo de esta política que aparece en el texto de la biografía.
d) ¿Cuál fue el sueño de Martin Luther King? ¿Logró concretarlo?

CENTRO DE APRENDIZAJE:
*Podemos vivir en un mundo mejor. ¡Hagámoslo juntos!*

Nombre y Apellido:
Grado:
Fecha:

Tema: BIOGRAFÍAS DE GRANDES HOMBRES Y MUJERES DE LA HUMANIDAD

FICHA DE TRABAJO Nº 2
CONSIGNAS OPTATIVAS
TRABAJO EN PAREJAS

Consignas de trabajo:

1. Peguen la ficha y realicen la actividad para ordenar mejor sus trabajos.

*continúa*





2. Lean el artículo periodístico titulado "Negros a la universidad" publicado el 27/08/01 en el Diario *Página 12*.

NEGROS A LA UNIVERSIDAD

El Presidente de Brasil, Fernando Cardoso anunció que promoverá un sistema de cuotas raciales para garantizar a los negros el acceso a la universidad. Sólo el 2,2 por ciento de los universitarios brasileños son negros, pese a que las personas de esa raza forman 45,3 por ciento de los 170 millones de habitantes de Brasil, el segundo en población negra del mundo, después de Nigeria. En cambio, los negros constituyen el 63,6 por ciento de los brasileños pobres. En ese país no hay gobernadores ni ministros negros y sólo lo son 12 de los 513 diputados y 2 de los 81 senadores.
*Artículo periodístico publicado el 27/08/01 en el Diario* Página 12.

3. Elijan una de las dos series de consignas optativas que les presentamos, y realicen las actividades correspondientes a la opción elegida.

CONSIGNAS OPTATIVAS - SERIE Nº 1

1. Respondan:

a) ¿Qué motivó al Presidente Cardoso a promover "cuotas raciales" en relación con el acceso de los negros a la Universidad?
b) ¿De acuerdo a lo que plantea el artículo, las personas negras de Brasil tienen los mismos derechos que los blancos? Justifiquen la respuesta.
c) ¿Están ustedes de acuerdo con la política de Cardoso? Justifiquen la respuesta.

CONSIGNAS OPTATIVAS - SERIE Nº 2

1. Respondan:

a) ¿Qué relación pueden establecer entre este artículo y la lucha de Martin Luther King?
b) Imaginen que se encuentran el Presidente Cardoso y Martin Luther King. Escriban el diálogo que ellos mantendrían. Cada

*continúa*

*continuación*

| |
|---|
| uno de ellos debe participar en el diálogo al menos 8 veces, y en sus preguntas o respuestas deben incluir los conceptos: derechos civiles, política, líder, segregación, resistencia pacífica, sueño. |

## Listas de control

Con el propósito de que el alumno aprenda a monitorear su propio proceso de aprendizaje, recibirá listas de control en las cuales deberá consignar la finalización de cada una de las actividades. Estas listas podrán ser grupales, en cuyo caso se colocarán a la vista de todos, en las paredes del aula, o individuales, en cuyo caso el alumno la colocará en su carpeta de trabajo. Es importante que el alumno consigne las fechas en que realiza los trabajos a fin de que aprenda a organizar su tarea y administrar sus tiempos.

Ejemplo de lista de control individual:

CENTRO DE APRENDIZAJE
*Podemos vivir en un mundo mejor. ¡Hagámoslo juntos!*

Nombre y Apellido:
Grado:

LISTA DE CONTROL INDIVIDUAL
Consigna: Cada vez que finalices una actividad, marca con una X, o completa el casillero correspondiente

| Tema | Consignas obligatorias | | Consignas optativas | | Fecha de realización | Fecha de entrega para corrección |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A) Biografías | Nº 1 | | Nº 1 | | | |
| | Nº 2 | | Nº 2 | | | |
| B) Derechos humanos | Nº 1 | | Nº 1 | | | |
| | Nº 2 | | Nº 2 | | | |

*continúa*



*continuación*

| Tema | Consignas obligatorias | | Consignas optativas | | Fecha de realización | Fecha de entrega para corrección |
|---|---|---|---|---|---|---|
| C) La paz en el mundo | Nº 1 | | Nº 1 | | | |
| | Nº 2 | | Nº 2 | | | |
| D) Temas ambientales | Nº 1 | | Nº 1 | | | |
| | Nº 2 | | Nº 2 | | | |
| Producto final | Exposición oral | | | | | |
| | Afiche publicitario | | | | | |
| | Crónica periodística | | | | | |
| | Collage | | | | | |
| | Poesía | | | | | |

## Retroalimentación

Es fundamental que el alumno obtenga retroalimentación, lo más inmediata posible, respecto del trabajo realizado. Esta retroalimentación podrá provenir del docente, de sus pares o como consecuencia de la autoevaluación que realice de su tarea.

A tal fin, se sugiere incluir en el centro de aprendizaje una carpeta -o fichas u hojas- con las respuestas correctas, en caso de que las consignas exijan una única respuesta posible, o con los criterios que ayuden a determinar posibles respuestas correctas cuando las consignas sean más abiertas, de manera que el mismo alumno realice autocorrecciones y replanteos de sus respuestas.

## Recursos

Es conveniente que el centro de aprendizaje contenga variados recursos tales como pizarrón, rotafolio, equipo de audio, televisor y video, computadora (si es posible), así como también variadas fuentes de información, tales como libros, mapas, material impreso, medios audio-visuales, tablas, diagramas, cuadros, fotos, discos compactos,

*soft* educativo. El hecho de no disponer de algunos de los recursos tecnológicos incluidos en esta propuesta no debe invalidar la posibilidad de implementar el trabajo con centros de aprendizaje, ya que es posible llevarlo a la práctica aun con el mínimo de recursos que están disponibles en todas las escuelas.

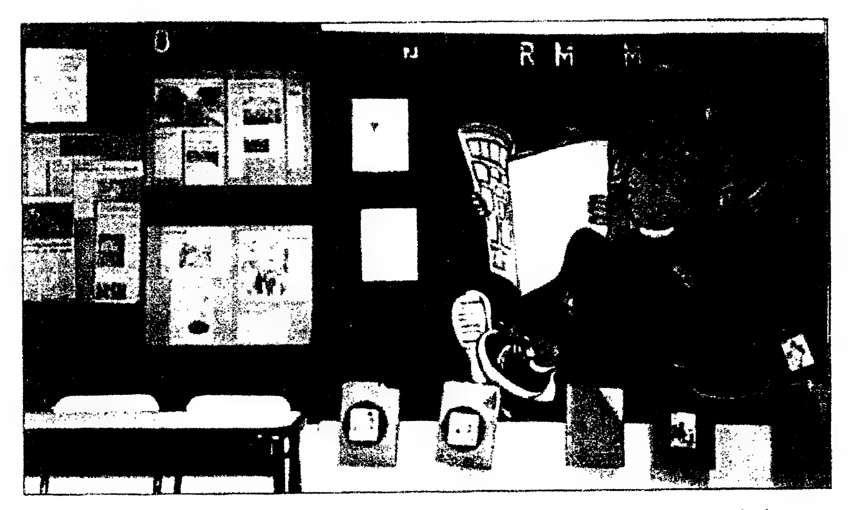
### Centros de aprendizaje estructurados y no estructurados

Un centro de aprendizaje estructurado es un proyecto de aprendizaje autónomo secuenciado, en el cual el orden de las actividades tiene importancia y sentido en cuanto la resolución de cada actividad reposa en las precedentes y posibilita la realización de las que le siguen. De ahí, que en este tipo de centros las actividades deban formularse de tal modo que exista continuidad y graduación en el abordaje de los contenidos que el alumno aprende y de las habilidades cognitivas que debe poner en juego. El ejemplo que presentamos anteriormente, "Podemos vivir en un mundo mejor", ilustra un centro de aprendizaje estructurado.

En cambio, en un centro de aprendizaje no estructurado, las consignas no siguen un encadenamiento estricto para su realización. Los centros de este tipo, por ejemplo, un centro de resolución de situaciones problemáticas de matemática, o de escritura creativa de textos, pueden ser fijos y permanecer en actividad todo el año, variando el docente periódicamente los materiales y las consignas en función de los nuevos contenidos a aprender. Otra posibilidad es armar centros estacionales, que son puestos en funcionamiento por el docente en distintas épocas del año, por ejemplo, centros relacionados con las efemérides o con las estaciones del año.

Las actividades que se proponen en este tipo de centros pueden ser llevadas a cabo en horarios previamente establecidos o ser asignadas a algunos alumnos porque se interesan en el área o porque necesitan más oportunidades de ejercitación de las habilidades relacionadas con la lectura y la producción escrita.





Centro de aprendizaje no estructurado sobre la actualidad, que incluye la lectura de artículos tomados de distintas secciones de los diarios. Permite el ejercicio de habilidades de comprensión lectora y de producción escrita. Se renueva semanalmente con los aportes de artículos por parte de los alumnos.

Ejemplos de centros de aprendizaje no estructurados:

- de actualidad: artículos de diarios, revistas, publicidades, recopilados por el docente y los alumnos;
- de habilidades: repaso, ejercitación y ampliación del repertorio de competencias necesarias para una determinada materia (lectura e interpretación de mapas, comprensión de diagramas y tablas, otros);
- de investigación: propuestas de temas para mini investigaciones tanto de contenidos correspondientes al programa de estudios como de temas no incluidos en dichos programas;
- de artes plásticas y audiovisuales: permite la expresión creativa para algún tema estudiado, y el conocimiento de dibujantes, pintores, escultores, coreógrafos, cineastas, actores;
- de escritura creativa: propone la expresión escrita sobre variadas temáticas y en diversos formatos textuales;
- de hobbies: los alumnos cuentan acerca de sus hobbies a través de diferentes medios y formas;

- de lectura y escritura: incluirá distintos tipos de material de lectura y propuestas tales como: escribir recomendaciones y opiniones críticas de los libros, crear un catálogo y justificarlo, escribir una receta de cocina entre otras.

Otros centros de aprendizaje posibles son:

- Centro de idiomas
- Centro de lectura e interpretación de mapas
- Centro de teatro y dramatización
- Centro de cocina
- Centro de música
- Centro de teatro de títeres
- Centro de juegos

## *Sugerencias para el armado de los centros de aprendizaje*

### Nombre del centro

Es muy importante dar un nombre especial al centro de aprendizaje porque éste formará parte de la "publicidad" y de la invitación a trabajar en él. El nombre será escrito con letras grandes por encima o al lado del mismo.

### Consignas

Los centros deben tomar en cuenta la diversidad de ritmos, de estilos de aprendizaje, de conocimientos previos, de inteligencias de los alumnos, de intereses, y ofrecer en consonancia con los mismos, variedad de consignas y actividades de distintos niveles, así como consignas obligatorias y optativas.

Las consignas escritas deben ser sintéticas y claras, para que el alumno pueda leer y comprender por sí mismo qué se espera que realice en el centro. Para el trabajo con niños pequeños es importante que las consignas escritas se expresen también por medio de dibujos o íconos tal como se observa en el siguiente ejemplo:



CENTRO DE APRENDIZAJE:
EXPLORADORES EN ACCIÓN
¿Cómo vas a trabajar en este centro de aprendizaje?

En este centro te proponemos distintas actividades. En algunas deberías:

- Observar
- Leer un texto
- Responder preguntas o escribir opiniones y conclusiones

En cada actividad te informamos de qué manera trabajarás:

- En forma individual
- En parejas
- En grupos de 4 niños

En este centro encontrarás actividades que denominamos "Desafíos".
Los "Desafíos" están destinados a los valientes exploradores que quieran conocer con más profundidad el mundo de los animales.
Los exploradores valientes también encontrarán actividades optativas en el bolsillero "Para saber un poco más" ubicado en el panel principal del centro de aprendizaje.

### Organización espacial

Es conveniente, pero no indispensable, que parte de las mesas del aula se destinen al trabajo con centros de aprendizaje en forma fija. Los centros de aprendizaje podrán ser colocados sobre las paredes, apoyados en los armarios, colocados sobre paneles móviles, sobre el piso, y también en espacios que no estén aprovechados para otras actividades tales como el respaldo de distintos muebles, bajo el pizarrón, al lado del armario, sobre la puerta, es decir, en todo lugar que se crea apropiado y no moleste la circulación u otras funciones fijas en el aula. Por otra parte, el lugar físico en el que sea ubicado el centro debe ser adecuado y accesible de acuerdo a la edad de los niños, y debe posibilitar el trabajo individual, en parejas o en grupos.

### Diseño

Un centro de aprendizaje debe estar diseñado y armado tomando en consideración los aspectos visuales y estéticos, de modo tal que presente con claridad la temática que desarrollará. Es conveniente que el diseño sea funcional, con una estructura-tipo que pueda ser reutilizada cambiando los contenidos y los elementos. Esto favorecerá el desarrollo de hábitos de trabajo fijos, les brindará a los niños seguridad y economizará la tarea de los docentes.

### Colocación de los materiales

Es conveniente que las cajas o los bolsilleros que contienen las hojas con consignas se adjunten a las paredes o a un lugar fijo para que no se desparramen. En su cercanía deben disponerse los materiales necesarios para trabajar en el centro, tales como lápices, tijeras, goma, hojas, sobres, libros, material de desecho, entre otros.

### Planificación individual o cooperativa del centro de aprendizaje

Si bien los centros de aprendizaje pueden ser preparados tanto por un solo docente para su grado, como por un equipo de docentes para varios grados o niveles diferentes, hay que decir que el diseño pedagógico encarado en equipo es el que recomendamos pues la experiencia indica que de este modo las propuestas resultan más enriquecedoras y productivas.

## *¿Cómo se implementan los centros de aprendizaje?*

### Presentación del centro de aprendizaje a los alumnos

Los alumnos se irán familiarizando gradualmente con cada uno de los componentes del centro, y con las formas de trabajo en él.



Se recomienda que el docente les explicite de la forma más sencilla posible, cuáles son los objetivos que se espera que ellos logren, y que los motive a trabajar, despertando su curiosidad y entusiasmo por aprender los contenidos que el centro propone. Asimismo, el docente presentará el nombre del centro, las fichas de instrucciones y consignas, los recursos a utilizar, y propondrá el análisis de situaciones potencialmente problemáticas que podrían suscitarse en el trabajo autónomo de los alumnos, como cuando más de uno necesita trabajar con el mismo material. También es importante que el docente oriente a los alumnos en relación con el tiempo que les exigirá llevar a cabo las distintas actividades propuestas, y les proponga el armado de un plan y un cronograma de trabajo.

### Actividad del docente durante el trabajo de los alumnos en los centros de aprendizaje

El trabajo autónomo de los alumnos en los centros de aprendizaje ofrece al docente la posibilidad de llevar a cabo una modalidad flexible de conducción de la clase. Esta modalidad permite al docente mantener encuentros de trabajo con grupos reducidos de alumnos o con alumnos individualmente para enseñar nuevos contenidos, aclarar dudas, brindar explicaciones de refuerzo a alumnos con dificultades, proponer desafíos para los más avanzados; también podrá evaluar a los alumnos, brindar retroalimentación y cotejar sus apreciaciones con los resultados de la autoevaluación que ellos han realizado. Para una mejor organización de la clase flexible será útil que el docente elabore una planificación semanal de su trabajo ya sea de forma grupal o individual según las distintas necesidades o problemáticas que presenten.

Para implementar el seguimiento de cómo progresa la tarea autónoma del niño, el docente se acercará al centro en momentos determinados, especialmente en los momentos intermedios de encuentro con los distintos pequeños grupos, lo que le permitirá saber si el

alumno avanza en el dominio de las habilidades de estudio, y si realmente logra los aprendizajes previstos.

### Las hojas de seguimiento

Las hojas de seguimiento permiten al docente llevar el control del trabajo de los alumnos en los centros, y pueden tener distintos formatos. Presentamos a continuación algunos ejemplos:

HERRAMIENTA 11: *Planilla de seguimiento grupal para centros de aprendizaje*

Consigne en qué centro trabajó cada alumno cada día. Esta hoja puede ser completada por el docente o por el alumno.

| Fecha | 6/3 | 8/3 | 11/3 | 14/3 |
|---|---|---|---|---|
| Nombre del alumno | Centro de investigación | Centro de actualidad | Centro de escritura creativa | Centro de artes visuales |
| Juan | X | | | |
| Damián | | X | | |
| Irina | | X | | X |
| Denise | | | X | |
| Nahuel | | | X | |
| Facundo | | | | |



HERRAMIENTA 12: *Planilla de seguimiento grupal con evaluación para centros de aprendizaje*

| Fecha | 6/3 | 8/3 | 11/3 | 14/3 |
|---|---|---|---|---|
| Nombre del alumno | Centro de investigación | Centro de actualidad | Centro de escritura creativa | Centro de artes visuales |
| Juan | Trabajó con atención y finalizó todo | Demostró comprensión del tema | | |
| Damián | | | | |
| Irina | | | Tiene dificultad en redactar oraciones | |
| Denise | No cumplió con las consignas | | Trabajó con gran atención | |
| Nahuel | Trabajó con mucho empeño | | | |
| Facundo | | Trabajó con atención y finalizó todas las actividades | | |

El docente posee una planilla de seguimiento por cada uno de los alumnos. En ella hay sitio para anotar la fecha, el centro donde trabajó cada uno, la evaluación del proceso, los resultados obtenidos, o ambos. El docente puede completarla por sí mismo y también dar participación a los alumnos en la evaluación. Otra posibilidad es dar al alumno una planilla similar a la que él emplea, y comparar con él las evaluaciones. Los dos tipos de planillas en manos del docente -la grupal y la que corresponde a cada individuo- le permiten captar en

forma rápida y global cómo se está desarrollando el aprendizaje en los centros, realizar un seguimiento personal y llevar a cabo acciones tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes.

HERRAMIENTA 13: *Planilla de seguimiento individual para centros de aprendizaje*

| Ezequiel | | | |
|---|---|---|---|
| Fecha | Centro | Observaciones del alumno | Observaciones del docente |
| 13/5 | De investigación | Trabajé bien con Denise y no necesitamos ayuda de la maestra | Consultó diferentes fuentes de información |
| 15/5 | | | |
| 23/5 | | | |

HERRAMIENTA 14: *Planilla para la autoevaluación y reflexión sobre el trabajo en el centro de aprendizaje*

Mi nombre ..............................................................
Fecha ......................................................................
Nombre del centro ...................................................

Rodea con un círculo las respuestas que consideres adecuadas.

a) ¿Cómo te resultó el trabajo en el centro de aprendizaje?

| | |
|---|---|
| 1. Me resultó interesante. | 1. No me resultó interesante. |
| 2. Trabajé en forma independiente. | 2. Necesité ayuda. |
| 3. La tarea me resultó fácil. | 3. La tarea me resultó difícil. |
| 4. La tarea fue difícil pero pude superar las dificultades. | 4. No completé la tarea porque no pude superar las dificultades. |
| 5. Me concentré en la tarea. | 5. No me pude concentrar en la tarea. |

b) ¿Qué cosas importantes aprendiste en este centro?
c) Escribe tus reflexiones referidas a tu trabajo en el centro.
d) Ahora que ya has finalizado el trabajo en este centro, ¿qué propondrías cambiar de él?



Lotan y Ben-Ari[3] señalan que junto con el incremento de la heterogeneidad de los estudiantes que forman parte de los sistemas educativos a nivel mundial, se presenta el desafío de asegurar el progreso intelectual y social de la totalidad de los alumnos. Por tal motivo, proponen que en las aulas heterogéneas se lleve a cabo lo que ellas denominan enseñanza compleja, lo que implica la creación de una estructura educativa que sea capaz de enseñar con un alto nivel intelectual a todos los alumnos de un curso, ofreciéndoles a todos ellos tareas académicas atractivas y desafiantes. Los centros de aprendizaje tal como los hemos presentado en este capítulo constituyen una verdadera respuesta creativa a dicho desafío.

[3] R. Lotan y R. Ben-Ari, "Enseñanza compleja", en: I. Rich y R. Ben-Ari (comps.), *Estrategias de enseñanza para el aula heterogénea,* Mimeo en español, 1994.

# Epílogo

Como queda expuesto hasta aquí, nuestro eje de reflexiones ha girado principalmente alrededor del alumno y su aprendizaje. Pero creemos que es el momento de señalar que esto ha sido posible gracias al esfuerzo conjunto de los docentes que a través de una labor profunda, reflexiva y profesional han aceptado el desafío de adoptar el enfoque de enseñanza para la diversidad en sus prácticas cotidianas. Por esta razón, consideramos interesante incorporar en el epílogo de este libro algunos testimonios -a modo de experiencias que nos ayudan a clarificar el rumbo elegido- de quienes han hecho propia esta concepción educativa de formar niños autónomos, reflexivos, comprometidos con su aprendizaje. Son algunas de las voces docentes que evidencian cómo las nuevas propuestas pedagógicas desarrollan en los estudiantes el placer por aprender y el valor del conocimiento, cumpliendo así con su misión de enseñar para que *todos* los alumnos -con las diferencias que los caracterizan en cuanto a su individualidad y sus capacidades y sobre las cuales hemos abundado en este libro-, alcancen aprendizajes significativos y se conviertan en ciudadanos responsables.

Lo que sigue son algunas observaciones de maestros que abrazan el enfoque educativo de atención a la diversidad, y que hemos decidido incluir respetando sus propios modos de decir, como una manera de acercarnos a experiencias concretas y escuchar los pareceres que les genera su propia práctica.

## Testimonio 1

> Cuando ingresé como docente en la escuela, el enfoque ya estaba en funcionamiento. Lo que recuerdo que sentí en ese momento era que coincidía plenamente con mi manera de entender en conjunto ambos procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, veo que si esta manera de concebir la tarea educativa es sólo la de algunos docentes es difícil llevarla a cabo, pero en cambio, si la institución funciona como

apoyatura y es quien capacita, propone, propicia y lo sustenta, entonces no sólo es posible si no que, además, es perdurable. Ahora, ¿por qué este enfoque es superador? Pienso que esto ocurre porque se comparten la ideología, los recursos, los proyectos, las miradas y así los chicos van -como parte de un currículo espiralado- logrando año tras año un desarrollo cada vez mayor en relación a su autonomía, a sus habilidades cognitivas en general y especialmente en relación con su pensamiento crítico y reflexivo.

Desde mi experiencia personal, en donde vi con mayor claridad el proceso, puedo decir que fue muy rico cuando mis alumnos de este año tuvieron que armar sus portafolios. Como fui docente en 4° y en 5°, y ahora en 6° año, es muy revelador e interesante comprobar cómo los alumnos al llegar a 6° año tienen ya asumidos todos los pasos que habitualmente se cumplen para conformar el todo de esta herramienta de evaluación. Los chicos, pude comprobar, buscan, seleccionan, priorizan, reflexionan, organizan, concretan y justifican, con total independencia, autonomía y sentido de pertenencia. (Sandra S., Argentina.)

## Testimonio 2

Al principio tenía muchas dudas acerca de cómo lograr aplicar este enfoque en primer año de la EGB pero de a poco fui incorporándolo y adaptándolo al trabajo cotidiano. Por empezar, lo que más utilizo es la concepción de las paredes interactivas, ya que facilita la enseñanza porque los alumnos encuentran gran atractivo en acercarse y poder manipular ellos mismos sus elementos.

Asimismo aprovecho las redes conceptuales que armamos en los murales cuando confeccionamos las paredes artísticas junto a los chicos. A veces hacemos participar a sus familias solicitándoles que hagan en sus casas determinados dibujos sobre un tema específico. Trabajo, además, con rincones. Elijo una temática específica y divido a los alumnos en pequeños grupos presentando diversas actividades, en el rincón de la computadora, en la juegoteca, en el rincón de audio y en la biblioteca con la colaboración de otra docente. De este modo, trabajamos no sólo los contenidos curriculares sino también la elección y conformación de grupos, la cooperación de todos en el aprendizaje, el desarrollo de la autonomía para realizar las tareas y para resolver pequeños conflictos sociales que pueden surgir. Lo que rescato de esta perspectiva es principalmente poder evaluar el desempeño de los chicos en los diferentes grupos: si pudieron compartir, ayudarse, comprender la consigna, cómo les resultó el trabajo, el manejo de la tecnología utilizada. Por último, quiero resaltar también la utilización de espacios comunes en la escuela para el aprendizaje de determinados temas, salimos del aula para trabajar con consignas especialmente diseñadas por cada docente y las volcamos en una pared que puede ser utilizada por varios cursos.

A medida que fue pasando el tiempo, nos fuimos capacitando en los fundamentos teóricos y en las posibles formas de implementación del enfoque, los logros fueron muchos y principalmente los chicos aprenden con entusiasmo logrando mayor autonomía. (Carina L., Argentina.)

## Testimonio 3

En primer lugar, el proyecto me acercó la posibilidad de reflexionar acerca de lo que estaba haciendo hasta ese momento como docente. Luego fui implementando varios de los conceptos que me resultaron significativos y que me parecieron interesantes y enriquecedores para mi tarea.

La incorporación de las "paredes que hablan", como herramienta para promover la autonomía en los alumnos dentro y fuera del aula, fue un cambio importante para mí en tanto pude generar espacios atractivos que motiven y ayuden a los chicos. Me movilizó, y me sigue movilizando pensar de qué manera se puede ayudar y motivar a que distintos alumnos, con diferentes intereses y niveles participen con entusiasmo del proceso de aprendizaje.

La preparación de diversos materiales y ejercicios que permitan a diferentes alumnos avanzar en su propio proceso de aprendizaje, la evaluación de este proceso elaborada de manera alternativa, creo que ha sido mi mayor hallazgo en este cambio que nos propuso la modalidad de la atención a la diversidad. (Natalia G., Argentina.)

## Testimonio 4

Desde que estamos trabajando con este enfoque, sentimos que hemos cambiado en lo que respecta a la preparación del material y a evaluar conjuntamente con los grupos de chicos, cada vez con más certeza los

aprendizajes que se producen. La elaboración de consignas significativas y auténticas ayuda a que los alumnos puedan comprender para luego ejecutar las tareas, siempre atendiendo a la diversidad de sus capacidades y necesidades. Nosotras entendimos que podemos contribuir a que los niños se manejen en forma independiente, autónoma, facilitando su propia práctica y la del docente. (Silvia P., Joselin B., y Stella Y., Uruguay.)

Testimonio 5

¡Qué difícil se me hace empezar! El año pasado, me resultaba duro entender que no era tan difícil hacer más felices a mis alumnos con un poquito de "locura". Tuve que dejar de lado mis temores y decidirme a involucrarme con esta nueva idea. Qué importa ya..., este año volví con más ganas, con más apoyo, con la mente más abierta.

En la última reunión de nuestro grupo, casi lloro de la emoción al advertir que los chicos habían notado el cambio, que tenían más orden en su trabajo y que se sentían más responsables. No saben lo bien que me siento. (Lupe M., Perú.)

Los testimonios ofrecidos por los docentes dan cuenta a su vez de su personal diversidad en el modo de apropiación de este enfoque educativo. Sabemos que los cambios en sus comienzos siempre son difíciles, que cuesta comprender que requieren de un proceso complejo en el que hay que vencer prejuicios, comodidades e inercias institucionales para lograrlos y sostenerlos en el tiempo. En el caso de las 23 escuelas que dieron origen al relato de esta experiencia, las transformaciones fueron planificadas minuciosamente y conducidas por equipos de directores, coordinadores y docentes, quienes se constituyeron en equipos cooperativos de trabajo, estudio, intercambio y reflexión conjunta. Justamente, cómo se institucionalizan esos procesos de cambio, qué tipo de obstáculos hay que salvar, y cómo se reconduce una práctica docente que quiera alumbrar este nuevo horizonte educativo de una enseñanza que tiene por objeto la diversidad y la autonomía de los alumnos en sus experiencias de aprendizaje será materia del segundo tomo de este libro.



# Bibliografía

AEBLI, Hans, *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo,* Madrid, Narcea, 1991.

ALCUDIA, Rosa *et al., Atención a la diversidad,* Barcelona, Graó, 2000.

ALLAL, Linda, "Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive", en: Huberman, Michel (comp.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise,* Neuhâtel, Delachaux & Niestlé, 1988.

BATEMAN, Walter, *Alumnos curiosos,* Barcelona, Gedisa, 1999.

BIRENBAUM, Menucha, *Alternativas en la evaluación de logros,* Tel Aviv, Ramot. Mimeo en español, 1997.

BRIKNER, Relly *et al.,* "La enseñanza adaptativa en el aula heterogénea" en: Rich, Israel y Ben-Ari Rachel (comps.), *Estrategias de enseñanza para el aula heterogénea,* Israel, Mimeo en español, 1994.

CAMILLONI, Alicia *et al., La evaluación de los aprendizajes,* Buenos Aires, Paidós, 1998.

FILMUS, Daniel (comp.), *Para qué sirve la escuela,* Buenos Aires, Norma, 1994.

FUKS, Eina, *Centros de aprendizaje en el aula,* Tel Aviv, Mimeo en español, 1988.

GORDON, Rick, *Balancing real-world problems with real-world results,* Phi Delta Kappan, vol. 79, núm. 5, 1998.

GOODRICH, Andrade Heidi, *Understanding Rubrics,* Educational Leadership, vol. 54, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando, *Educación y cultura visual,* Sevilla, Kikiriki, 1997.

HOUSE, Ernest, *Evaluación, ética y poder,* Madrid, Morata, 1997.

JOHNSON, David, Johnson, Roger y Holubec, Eythe, *El aprendizaje cooperativo en el aula,* Buenos Aires, Paidós, 1999.

LIBEDINSKI, Marta, *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias,* Buenos Aires, Paidós, 2001.

LOTAN, Rachel y Ben-Ari, Rachel, "Enseñanza compleja", en: Rich, Israel y Ben-Ari, Rachel (comps.), *Estrategias de enseñanza para el aula heterogénea,* Mimeo en español, 1994.

MARZANO, Robert *et al., Dimensions of Thinking: A framework for curriculum and instruction,* Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.

MONEREO, Carles (comp.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Graó, 1994.
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, *Breve Manual para la Narración de Experiencias Innovadoras*, Madrid, 2003.
PALOU DE MATE, Carmen, "La evaluación de las prácticas docentes y la auto evaluación", en: Camilloni *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
PERKINS, David, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa, 1999.
PERRENAUD, Philippe, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1990.
PRO, Maite, *Aprender con imágenes*, Barcelona, Paidós, 2003.
RESNICK, Lauren, *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, Buenos Aires, Aique, 1999.
SACRISTAN, José Gimeno, "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", en: Alcudia, Rosa *et al.*, *Atención a la diversidad*, Barcelona, Graó, 2000.
SALOMON, Gauriel (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
SEIDEL, Steve, "Curiosidad y admiración. La junta de evaluación colectiva", en: Allen, David, *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
TOMLINSON, Carol Ann, *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*, Barcelona, Octaedro, 2001.
UTSET, María y Muxart, Albert, "El aula, escenario de la diversidad", en: Aldamiz, María del Mar *et al.*, *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*, Barcelona, Graó, 2000.



# Índice